

300 Annales Universitatis
Paedagogicae Cracoviensis

ISSN 2084-55969

Studia Psychologica

redaktorzy tomu / edited by Katarzyna Tomaszek, Agnieszka Lasota

12 • 2019

Komitety redakcyjny

Redaktor naczelny Joanna Kossewska

Redaktorzy wydawniczy Karolina Pietras i Joanna Ruczaj

Redaktor statystyczny Monika Szczygieł

Redaktor pomocniczy Michał Gacek

Redaktor językowy (EN) Damian Podleśny

Redaktor językowy (PL) Urszula Tokarska

Rada naukowa

Ingrida Baranauskienė (Uniwersytet Kłajpedzki, Litwa)

Tadeusz Budrewicz (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska)

Francesc Cuxart Fina (Uniwersytet Autonomiczny, Barcelona, Hiszpania)

Maria Kielar-Turska (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

Maria Ledzińska (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Krzysztof Mudyń (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

Władysława Pilecka (Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska)

Marios A. Pourkos (Uniwersytet Kreteński, Rethymnon, Grecja)

David Preece (Uniwersytet w Northampton, Wielka Brytania)

Mieczysław Radochoński (Uniwersytet Rzeszowski, Polska)

Margaret Winzer (Uniwersytet w Lethbridge, Alberta, Kanada)

Elżbieta Wiśniewska-Dryll (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Suvi Lakkala (Uniwersytet Lapoński, Rovaniemi, Finlandia)

Editors

Editor-in-Chief Joanna Kossewska

Executive Editors Karolina Pietras & Joanna Ruczaj

Statistical Editor Monika Szczygieł

Associate Editor Michał Gacek

Polish Language Editor Urszula Tokarska

English Language Editor Damian Podleśny

Editorial Advisory Board

Ingrida Baranauskienė (Klaipėda University, Lithuania)

Tadeusz Budrewicz (Pedagogical University, Cracow, Poland)

Francesc Cuxart Fina (Autonomus University of Barcelona, Spain)

Maria Kielar-Turska (Jesuit University Ignatianum in Cracow, Poland)

Maria Ledzińska (University of Warsaw, Poland)

Krzysztof Mudyń (Jesuit University Ignatianum in Cracow, Poland)

Władysława Pilecka (Jagiellonian University, Cracow, Poland)

Marios A. Pourkos (University of Crete, Rethymnon, Greece)

David Preece (Northampton University, Great Britain)

Mieczysław Radochoński (University of Rzeszow, Poland)

Margaret Winzer (University of Lethbridge, Alberta, Canada)

Elżbieta Wiśniewska-Dryll (Warsaw University, Poland)

Suvi Lakkala (University of Lapland, Rovaniemi, Finland)

Kolegium recenzentów

Lucyna Bakiera (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Urszula Bartnikowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)
Jacek Błeszyński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Krzysztof Cipora (Uniwersytet Eberharda Karola w Tybindze)
Katarzyna Czubak (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)
Dorota Czyżowska (Uniwersytet Jagielloński, Kraków)
Katarzyna Ćwirynkało (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski W Olsztynie)
Krzysztof Gerc (Uniwersytet Jagielloński, Kraków)
Grzegorz Grzybek (Uniwersytet Rzeszowski)
Joanna Helios (Uniwersytet Wrocławski)
Barbara Małgorzata Kałdon (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)
Remigiusz Kijak (Uniwersytet Warszawski)
Suvi Lakkala (Uniwersytet Lapoński, Finlandia)
Aleksandra Mach (Uniwersytet Rzeszowski)
Józef Maciuszek (Uniwersytet Jagielloński, Kraków)
Izabela Marczykowska (Uniwersytet Rzeszowski)
Katarzyna Mariańczyk (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)
Marek Motyka (Uniwersytet Ekonomiczny W Krakowie)
Urszula Osza (Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie)
Monika Parchomiuk (Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie)
Mieczysław Płopa (Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie)
Anna Porczyńska-Ciszewska (Uniwersytet Śląski)
Tomasz Prusiński (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)
Andrzej Sęk (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa W Suwałkach)
Anna Suchon (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu)
Karina Szafrąńska (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie)
Katarzyna Ślebarska (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Kateřina Vitásková (Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu)
Grażyna Walczewska-Klimczak (Instytut Książki i Czytelnictwa w Bibliotece Narodowej)
Katarzyna Wasilewska-Ostrowska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Elżbieta Wieczór (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Aneta Wojciechowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Anna Zalewska (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Poznaniu)
Adam Żaliński (Uniwersytet Jagielloński, Kraków)

Reviewers

Lucyna Bakiera (Adam Mickiewicz University in Poznań)
Urszula Bartnikowska (University of Warmia and Mazury in Olsztyn)
Jacek Błeszyński (Nicolaus Copernicus University in Toruń)
Krzysztof Cipora (Universität Tübingen)
Katarzyna Czubak (The John Paul II Catholic University of Lublin)
Dorota Czyżowska (Jagiellonian University, Cracow)
Katarzyna Ćwirynkało (University of Warmia and Mazury in Olsztyn)
Krzysztof Gerc (Jagiellonian University, Cracow)
Grzegorz Grzybek (University of Rzeszów)
Joanna Helios (University of Wrocław)
Barbara Małgorzata Kałdon (Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw)
Remigiusz Kijak (University of Warsaw)
Suvi Lakkala (University of Lapland, Finland)
Aleksandra Mach (University of Rzeszów)
Józef Maciuszek (Jagiellonian University, Cracow)
Izabela Marczykowska (University of Rzeszów)
Katarzyna Mariańczyk (The John Paul II Catholic University of Lublin)
Marek Motyka (Cracow University of Economics)
Urszula Osza (Maria Curie-Skłodowska University in Lublin)
Monika Parchomiuk (Maria Curie-Skłodowska University in Lublin)
Mieczysław Plopa (University of Economics and Human Sciences in Warsaw)
Anna Porczyńska-Ciszewska (University of Opole)
Tomasz Prusiński (Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw)
Andrzej Sęk (Higher Vocational School in Suwałki)
Anna Suchon (University of Lower Silesia in Wrocław)
Karina Szafrńska (Christian Theological Academy in Warsaw)
Katarzyna Ślebarska (University of Silesia in Katowice)
Kateřina Vitásková (Palacký University in Olomouc)
Grażyna Walczewska-Klimczak (The Book and Reading Institute at the National Library)
Katarzyna Wasilewska-Ostrowska (Nicolaus Copernicus University in Toruń)
Elżbieta Wiczór (Nicolaus Copernicus University in Toruń)
Aneta Wojciechowska (Adam Mickiewicz University in Poznań)
Anna Zalewska (University of Social Sciences and Humanities in Poznań)
Adam Żaliński (Jagiellonian University, Cracow)

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2019

ISSN 2084-5596

DOI 10.24917/20845596.12

Wersja on-line jest wersją pierwotną czasopisma „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica” XII

OnlineFirst

Annales offers OnlineFirst, by which forthcoming articles are publishing online before they are scheduled to appear in print

Redakcja językowa i korekta: Anna Kędroń

Redakcja techniczna: Janusz Schneider

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2,

tel./faks 12-662-63-83; tel. 12-662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

<http://www.wydawnictwoup.pl>

Druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP

Spis treści / Contents

Od redakcji / From the Editors	9
<i>Małgorzata Gut</i> Kształtowanie umysłowych reprezentacji liczb za pomocą ruchu i gier komputerowych w okresie wczesnoszkolnym Mental representations of number formation in early school period, using motor functions and computer games	19
<i>Krzysztof Mudyń</i> Tolerancja niepewności a szacowany konsensus i efekt fałszywej zgodności Intolerance of Uncertainty, Estimated Consensus, and the False Consensus Effect	39
<i>Magdalena Boczkowska, Marlena Duda</i> Zachowania zdrowotne studentów kierunków nauczycielskich Health behaviors of prospective teachers	63
<i>Katarzyna Tomaszek, Agnieszka Lasota</i> Struktura czynnikowa wdzięczności. Wstępne badania adaptacyjne nad skalą SGRAT-PL Factor structure of gratitude. Initial adaptive research on the SGRAT-PL scale	79
<i>Beata Łubianka, Sara Filipiak</i> System wartości młodzieży w okresie wczesnej adolescencji na dwóch etapach edukacji The value system at two stages of education of youths in early adolescence	98
<i>Joanna Kossewska, Katarzyna Kowalska, Łukasz Krzywoszański</i> Review of studies concerning developmental theory-of-mind deficits in children with FASD Przegląd badań nad deficytami w rozwoju teorii umysłu u dzieci z FASD	117
<i>Agnieszka Lasota, Paulina Grzywacz</i> Trudne doświadczenia adopcyjnych rodziców dzieci z FAS Difficult experiences of adoptive parents of children with FAS	138
<i>Daniel Jakimiec</i> Interwencja służb środowiska lokalnego formą pomocy rodzinie Intervention of local community services as a form of family assistance	164

Ivana Lessner Listiakova, David Preece

In-service education and training for teachers regarding autism spectrum disorder: A review of the literature
 Doskonalenie nauczycieli w zakresie zaburzeń ze spektrum autyzmu: przegląd literatury **177**

Klaudia Czapla, Karolina Krzysztofik

Seksualność a przebieg procesów integracji sensorycznej u młodych osób z ASD – wzajemne relacje i implikacje praktyczne
 Sexuality and the course of sensory processes in young adults with ASD – mutual relations and practical implications **200**

Iwona Wendreńska

„Malowane opowieści” – karty metaforyczne w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną
 „Painted stories” – metaphoric cards used for work with intellectually disabled persons **218**

Malwina Dankiewicz-Berger, Sylwia Cendal

„Macierzyństwo nowoplemienne” – analiza jakościowa parentingowych komunikatów internetowych
 “The neo-tribe motherhood”: Quantitative analysis of parenting internet content **237**

Zofia Kardasz, Dominika Dutka

Doświadczenie rozvodu rodziców w dzieciństwie a style przywiązania w związkach intymnych młodych dorosłych
 Experiencing parental divorce in childhood. Attachment styles and communication in intimate relationships in young adulthood **259**

Katarzyna Tomaszek

Temperamentalne i charakterologiczne predyktory poczucia alienacji młodzieży
 Temperamental and characterological predictors of alienation among adolescents **274**

Ewelina Okoniewska, Sylwia Gwiazdowska-Stańczak

Sytuacja rodzinna a podejmowanie decyzji o udziale w rekrutacji na stanowisko poniżej własnych kwalifikacji
 Candidate's family situation and the decision-making process when applying for a position below professional qualifications **298**

Od Redakcji

Problematyka podejmowana w niniejszym numerze „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica” koncentruje się wokół zagadnień związanych z funkcjonowaniem jednostki i rodziny w różnych aspektach. Oddajemy w Państwa ręce tom zawierający analizy teoretyczne i empiryczne nawiązujące do klasycznych i współczesnych psychologicznych nurtów badawczych. Artykuły zostały przez redaktorów niniejszego numeru podzielone na trzy grupy tematyczne. W pierwszej części znalazły się teksty dotyczące problematyki pozytywnego rozwoju człowieka, w drugiej związane z zaburzeniami i nieprawidłowościami rozwojowymi, w trzeciej zaś ze współczesnymi zagrożeniami dla funkcjonowania jednostki.

Czytelnik może znaleźć w niniejszym numerze między innymi wyniki badań dotyczących źródeł pozytywnego rozwoju człowieka, tj. kształtowania umysłowych reprezentacji liczb, tolerancji niepewności, prezentowania zachowań prozdrowotnych, umiejętności odczuwania wdzięczności czy formowania systemu wartości.

Małgorzata Gut w artykule *Kształtowanie umysłowych reprezentacji liczb za pomocą ruchu i gier komputerowych w okresie wczesnoszkolnym* poszukuje między innymi odpowiedzi na pytanie: Czy procesy poznawcze są „ucieleśnione” i przez ruch możemy wpływać na poziom zdolności poznawczych? Badaczka przytacza wyniki badań potwierdzające korzystny wpływ ćwiczeń angażujących motorykę dużą oraz wykorzystania gier komputerowych na rozwój umiejętności matematycznych. Wskazane w pracy ćwiczenia zalecane są więc wszystkim osobom z deficytami w rozwoju kompetencji numerycznych, liczbowo-przestrzennych czy arytmetyki.

Krzysztof Mudyń w artykule *Tolerancja niepewności a szacowany konsensus i efekt fałszywej zgodności* analizuje zagadnienia związane z tendencją do przeceniania częstości podzielenia własnych poglądów i preferencji przez innych ludzi. Autor wykazał, że osoby o niższej tolerancji niepewności częściej wybierają odpowiedzi wskazujące na mniejszą pewność sądów oraz przeceniają powszechność wybieranych przez siebie odpowiedzi.

Magdalena Boczkowska i Marlena Duda w pracy pod tytułem *Zachowania zdrowotne studentów kierunków nauczycielskich* wykazały, że studenci studiów pedagogicznych charakteryzują się znacznymi niedostatkami w zakresie zachowań o charakterze prozdrowotnym. Deficyty w tym obszarze

były związane z niską gotowością do propagowania wśród uczniów prozdrowotnego stylu życia.

Katarzyna Tomaszek i Agnieszka Lasota w artykule *Struktura czynnikowa wdzięczności. Wstępne badania adaptacyjne nad skalą SGRAT-PL* podjęły się prezentacji tematyki stosunkowo rzadko obecnej w polskiej literaturze, czyli pomiaru złożonej emocji, jaką jest wdzięczność. Problematyka ta wydaje się istotna ze względu na kluczowe znaczenie tej zmiennej dla rozumienia i wspierania tzw. „dobrego życia”, w tym – poczucia szczęścia.

Beata Łubianka i Sara Filipiak, autorki tekstu *System wartości młodzieży w okresie wczesnej adolescencji na dwóch etapach edukacji*, poruszają kwestie kształtowania się wybranych zmiennych osobowościowych, w tym systemu wartości, wśród młodzieży szkolnej uczestniczącej w zmianach struktury organizacji edukacji. W świetle przeprowadzonych badań młodzież gimnazjalna, w odróżnieniu od szóstoklasistów, bardziej ceni wartości odnoszące się do statusu i prestiżu społecznego oraz sprawowania kontroli nad ludźmi i zasobami. Jednocześnie uczniowie szkół podstawowych wybierają wartości związane z szacunkiem i akceptacją norm oraz zasad ważnych w społeczeństwie, a także z kultywowaniem tradycji.

Część artykułów koncentruje się wokół zagadnień dotyczących wspierania osób z trudnościami rozwojowymi. W bieżącym numerze znajdują się teksty zawierające przegląd badań na temat deficytów w rozwoju teorii umysłu występujących u dzieci z FAS oraz problemów i dylematów, z jakimi radzą sobie rodzice, zwłaszcza adopcyjni. Czytelnik może również poznać tematykę prawnych aspektów pomocy udzielanej rodzinie przez służby środowiskowe. Zaprezentowano także metody doskonalenia profesjonalnej wiedzy na temat ASD oraz sposoby pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Opisane zostały wybrane aspekty rozwoju seksualności osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Tę część tomu zamyka artykuł przedstawiający metody pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, umożliwiający czytelnikowi pogłębienie praktycznej wiedzy psychologicznej w tym obszarze.

Joanna Kossewska, Katarzyna Kowalska i Łukasz Krzywoszański w pracy pod tytułem *Review of studies concerning developmental theory-of-mind deficits in children with FASD* prezentują przegląd aktualnych wyników badań naukowych poświęconych występującym u dzieci z FASD deficytom w rozwoju teorii umysłu. Autorzy skupiają się na takich zagadnieniach jak rozumienie emocji czy kłamstwa u dzieci eksponowanych na działanie alkoholu w okresie ich prenatalnego rozwoju. W artykule można się również zapoznać z propozycjami dalszych badań w tym obszarze.

Agnieszka Lasota i Paulina Grzywacz pogłębiają powyższą tematykę w artykule *Trudne doświadczenia adopcyjnych rodziców dzieci z FAS*. Autorki

charakteryzują dylematy i problemy, jakie pojawiają się w rodzinach adopcyjnych po przysposobieniu dziecka posiadającego diagnozę lub podejrzenie płodowego zespołu alkoholowego. Ilościowa i jakościowa analiza treści wypowiedzi rodziców adopcyjnych umieszczanych na forach internetowych wykazała, że największą trudność dla rodziców stanowi brak wiedzy na temat diagnozy i terapii ich dzieci. Często poruszanym przez rodziców wątkiem była ocena współpracy z ośrodkiem adopcyjnym oraz doświadczanie trudnych emocji związanych z opieką i wychowaniem dzieci z FAS.

Daniel Jakimiec, podejmujący problematykę rodziny w artykule *Interwencja służb środowiska lokalnego formą pomocy rodzinie*, wskazuje na trudności istniejące w obszarze prawnej pomocy rodzinie. Autor dokonuje przeglądu form instytucjonalnej pomocy rodzinie umocowanych w polskim systemie prawnym, uwzględniając znaczenie tego systemu dla prawidłowego rozwoju wszystkich członków rodziny, a szczególnie małoletnich dzieci.

Ivana Lessner Listiakova i David Preece wzbogacają niniejszy tom o analizę literatury dotyczącą metod przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W pracy przeglądowej *In-service education and training for teachers regarding autism spectrum disorder: A review of the literature* przeprowadzili krytyczną analizę treści artykułów na powyższy temat opublikowanych w języku angielskim w ciągu ostatnich 20 lat. Autorzy dokonali systematyzacji dotychczasowych wyników badań i omówili najważniejsze tematy dotyczące autyzmu prezentowane w cytowanej literaturze. W podsumowaniu wskazali na to, że mimo znacznej liczby profesjonalnych szkoleń nadal liczna grupa nauczycieli czuje się nieprzygotowana do pracy z dziećmi z ASD.

Klaudia Czapla i Karolina Krzysztofik w artykule *Seksualność a przebieg procesów integracji sensorycznej u młodych osób z ASD – wzajemne relacje i implikacje praktyczne* ukazują znaczenie zaburzeń ze spektrum autyzmu dla rozwoju w obszarze seksualności. Czytelnik może poznać charakterystyki zaburzeń procesów integracji sensorycznej oraz ich konsekwencje dla funkcjonowania społecznego młodych osób z ASD, również w sferze seksualności. Autorki wskazują na istnienie kilku poziomów wzajemnych zależności między przebiegiem procesów integracji zmysłowej a przeżywaniem przez osobę z ASD własnej seksualności. Powyższe kwestie są następnie analizowane w kontekście możliwości udzielania wsparcia i pomocy osobom z ASD.

Artykuł napisany przez Iwonę Wendreńską wpisuje się w obszar praktycznego wykorzystania wiedzy psychologicznej w celu wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W tekście *„Malowane opowieści” – karty metaforyczne w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną* autorka zaprezentowała nowatorską metodę pracy z osobami z trudnościami rozwojowymi – karty metaforyczne – mogące stanowić

pomoc dydaktyczno-terapeutyczną. W pracy ukazano nie tylko możliwości ich praktycznego zastosowania, ale również nowe rozwiązania metodyczne związane z wykorzystaniem tego narzędzia w terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną w różnym wieku.

W prezentowanym numerze można znaleźć również artykuły poświęcone zagrożeniom prawidłowego funkcjonowania jednostki, wynikającym między innymi ze społecznych zmian w postrzeganiu roli matki i macierzyństwa, doświadczeniu rozvodu rodziców w dzieciństwie jako czynnika mającego duże znaczenie w nawiązywaniu relacji intymnych w życiu dorosłym czy doświadczeniu poczucia alienacji w okresie adolescencji. W ostatnim artykule podjęto zagadnienie źródeł decyzji o udziale w rekrutacji poniżej posiadanych kwalifikacji zawodowych.

Malwina Dankiewicz-Berger i Sylwia Cendal przedstawiły stosunkowo nowe zjawisko w polskim społeczeństwie, jakim jest zmiana sposobu postrzegania macierzyństwa. W tekście *„Macierzyństwo nowoplemienne” – analiza jakościowa parentingowych komunikatów internetowych* ukazują czytelnikowi wyniki analiz prowadzonych na bazie parentingowych komunikatów internetowych publikowanych przez współczesne matki. Na podstawie przeprowadzonych analiz autorki opisały nowe zjawisko społeczne związane z funkcjonowaniem w przestrzeni internetowej specyficznej grupy kobiet, określonych mianem „matek nowoplemiennych”.

Zofia Kardasz i Dominika Dutka w pracy pod tytułem *Doświadczenie rozvodu rodziców w dzieciństwie a style przywiązania w związkach intymnych młodych dorosłych* opisały niekorzystne zjawisko społeczne, jakim jest rozwód rodziców. Na bazie badań empirycznych autorki wykazały, że osoby, których rodzice się rozwiedli, częściej przejawiają w życiu dorosłym zachowania deprecjonujące partnera, rzadziej zaś zachowania świadczące o zaangażowaniu i wsparciu. Dodatkowo dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców częściej niż osoby pochodzące z rodzin niedotkniętych rozwodem charakteryzował unikowy i lękowo-ambivalentny styl przywiązania.

Katarzyna Tomaszek w artykule *Temperamentalne i charakterologiczne predyktory poczucia alienacji młodzieży* zreferowała badania dotyczące kolejnego społecznie niebezpiecznego zjawiska, jakim jest wycofanie społeczne i izolacja młodych ludzi. Autorka wykazała, że źródło poczucia alienacji należy poszukiwać w podmiotowych cechach jednostki. Wyniki badań ujawniły, że wyalienowanie jest związane z niską tolerancją na nowe bodźce i niską potrzebą stymulacji oraz nieadaptacyjnym stylem regulowania zachowania, tj. małymi zdolnościami do samokierowania oraz wrogością okazywaną innym i niechęcią do współpracy.

Ewelina Okoniewska i Sylwia Gwiazdowska-Stańczak zwróciły uwagę na znaczenie sytuacji rodzinnej w podjęciu decyzji o poszukiwaniu pracy

poniżej własnych kwalifikacji. W tekście *Sytuacja rodzinna a podejmowanie decyzji o udziale w rekrutacji na stanowisko poniżej własnych kwalifikacji* autorki podkreślają związek między pracą zawodową a życiem rodzinnym, wskazując na znaczenie równoważenia nakładu sił i czasu w obu tych sferach życia. Przeprowadzone w artykule analizy koncentrowały się na badaniu znaczenia sytuacji rodzinnej osoby względem podejmowania przez nią decyzji o udziale w rekrutacji na stanowiska poniżej posiadanych kwalifikacji oraz prezentacji autorskiego narzędzia do pomiaru tego aspektu funkcjonowania zawodowego jednostki.

Redakcja czasopisma wyraża nadzieję, że szeroki zakres psychologicznych problemów podejmowanych przez Autorów tekstów znajdujących się w niniejszym tomie zainteresuje Czytelników i zachęci do lektury, gdyż prezentowane analizy mogą stanowić wartościowe i inspirujące źródło wiedzy, zarówno teoretycznej, jak i praktycznej. Dlatego dziękujemy Autorom za ich twórczy wkład i pracę oraz pragniemy gorąco polecić naszym Czytelnikom lekturę tego tomu.

W imieniu Redakcji
Katarzyna Tomaszek i Agnieszka Lasota

From the Editors

The problems addressed in this edition of "Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica" focus on various aspects of the functioning of the individual and family. We are providing you with a volume containing theoretical and empirical analyses that refer to classical and contemporary research trends in psychology. The editors of this issue have divided the articles into three thematic groups. In the first part one can find articles concerning the problems of positive human development. In the second part the texts are related to developmental disorders and dysfunctions, while in the third one there are articles devoted to contemporary threats to the functioning of an individual.

This issue contains, among others, the results of research concerning the sources of positive human development, i.e. shaping mental representations of a number, tolerance of uncertainty, promoting pro-healthy behaviour, ability to feel gratitude, or forming a system of values.

Małgorzata Gut in her article *Mental representations of number formation in early school period, using motor functions and computer games* seeks answers to the question: Are cognitive processes "embodied", and can we influence the level of cognitive abilities through movement? The article points to research results confirming the beneficial influence of activities involving motor skills and the use of computer games on the development of mathematical skills. The activities discussed in the paper are therefore recommended for all people with deficits in the development of mathematical skills.

In his article *Intolerance of Uncertainty, Estimated Consensus, and the False Consensus Effect* Krzysztof Mudyń analyses issues related to the tendency to overestimate the frequency of sharing one's own views and other people's preferences. The author demonstrates that people with a lower tolerance of uncertainty choose answers indicating lower certainty of judgments more often and overestimate the universality of the answers they choose.

Magdalena Boczkowska and Marlena Duda, in their work entitled *Health behaviors of prospective teachers*, showed that trainee teachers are characterized by significant deficiencies in health behaviour. The deficits in this area were associated with weak motivation to promote a healthy lifestyle among students.

Katarzyna Tomaszek and Agnieszka Lasota in their article *Factor structure of gratitude. Initial adaptive research on the SGRAT-PL scale* address the relatively rare topic in Polish literature, namely the evaluation of a very complex emotion, which is gratitude. These issues appear to be significant considering the key importance of this variable for understanding and supporting the so-called “good life”, including the sense of happiness.

Beata Łubianka and Sara Filipiak, the authors of the article *The value system at two stages of education of youths in early adolescence*, address the issues of the formation of selected personality variables, including the system of values, among teenagers participating in changes in the structure of the system of education. In the light of the research carried out, junior-high school students, as opposed to sixth-grade students, have a greater appreciation of values relating to social status and prestige, as well as exercising control over people and resources. At the same time, primary school students choose values related to respect and acceptance of norms and principles that are important in society, as well as the cultivating traditions.

Some of the articles focus on issues concerning support for people with developmental disabilities. The present volume offers an overview of research on the developmental deficits of FAS children and the problems and dilemmas faced by parents, especially adoptive parents. The legal aspects of family support provided by community services are also discussed here. Methods to improve professional knowledge about ASD and ways to work with people with intellectual disabilities are also presented. Selected aspects of the development of sexuality of people with autism spectrum disorders are also described. This part of the volume closes with an article presenting methods of working with people with intellectual disabilities, enabling the readers to deepen their practical psychological knowledge in this area.

Joanna Kossewska, Katarzyna Kowalska and Łukasz Krzywoszański, in their article *A review of studies concerning developmental theory-of-mind deficits in children with FASD*, present a review of current scientific research results on deficits in children with FASD. The authors focus on issues such as understanding emotions or lies in children exposed to alcohol in their prenatal development. The article also discusses ideas for further research in this area.

Agnieszka Lasota and Paulina Grzywacz explore the above-mentioned subject in the article *Difficult experiences of adoptive parents of children with FAS*. The authors identify the dilemmas and problems that occur in adoptive families after the adoption of a child diagnosed or suspected of fetal alcohol syndrome. Quantitative and qualitative analysis of the content of the adoptive parents’ statements placed on the Internet forums has shown that the greatest difficulty for the parents is the lack of knowledge on the diagnosis

or therapies available for their children. A frequently raised topic was the evaluation of cooperation with adoption centers and experiencing difficult emotions connected with the care and upbringing of children from FAS.

Daniel Jakimiec addressing the issue of the family in his article *Intervention of local community services as a form of family assistance* points out to the existing difficulties in the area of legal assistance for a family. The author reviews various forms of institutional family assistance, which are existing in the Polish legal system, and takes into account the significance of this system for the proper development of all family members, especially underage children.

Ivana Lessner Listiakova and David Preece contribute to this volume with a review of the literature on how to prepare teachers to work with children with autism spectrum disorders. In their overview paper *In-service education and training for teachers regarding autism spectrum disorder: A review of the literature*, the authors have carried out a critical analysis of articles on this topic published in English over the last 20 years. The authors have systematized the results of the research conducted so far and discussed key topics concerning autism that are presented in the reviewed literature. In conclusion, it is pointed out that despite a significant number of professional trainings, there still exists a large group of teachers who feel unprepared to work with children with ASD.

Klaudia Czapla and Karolina Krzysztofik, in the article *Sexuality and the course of sensory processes in young adults with ASD – mutual relations and practical implications*, show the importance of autism spectrum disorders for development in the area of sexuality. The article discusses the characteristics of sensory integration disorders and their consequences for the social functioning of young people with ASD, also in the area of sexuality. The authors point out that there are several levels of interdependence between the course of the processes of sensory integration and the experience of their own sexuality by a person with ASD. The above issues are then analysed in the context of the possibilities of support and assistance for people with ASD.

The article written by Iwona Wendreńska belongs to the area of practical use of psychological knowledge to support the development of children with intellectual disabilities. In her article *"Painted stories" – metaphoric cards used for work with intellectually disabled persons*, the author discusses an innovative method of working with people suffering from developmental disabilities – metaphoric cards as teaching and therapeutic aid. The paper shows not only the possibilities of their practical application, but also new methodological solutions associated with the use of this tool in the treatment of people with intellectual disabilities of different ages.

This issue also includes articles concerning threats to the proper functioning of an individual which result, among others, from social changes in the perception of the role of a mother and motherhood, the experience of divorce of parents in childhood as a factor of significant importance for establishing intimate relations in adult life, the experience of alienation during adolescence. The final article deals with the issue of the reasons for the decision to apply for a job below one's professional qualifications.

Malwina Dankiewicz-Berger and Sylwia Cendal discuss a relatively new phenomenon in Polish society, i.e. a change in the perception of motherhood. In their text "*The neo-tribe motherhood*" – *quantitative analysis of parenting internet content*, they present results of analyses carried out on the basis of parenting Internet messages published by contemporary mothers. Following the analyses, the authors discuss a new social phenomenon related to the functioning of a specific group of women in the Internet space, referred to as "new-tribal mothers".

Zofia Kardasz and Dominika Dutka, in their work entitled *Experiencing parental divorce in childhood. Attachment styles and communication in intimate relationships in young adulthood*, discuss an unfavourable social phenomenon, which is a parental divorce. On the basis of empirical research, the authors show that people whose parents got divorced are more likely to display in adult life behaviours that depreciate their partner, and are less likely to express their commitment and support. Additionally, adult children of divorced parents, more often than persons from families not affected by divorce, are characterized by an evasive and anxiety-ambivalent style of bondage.

Katarzyna Tomaszek, in her article *Temperamental and characterological predictors of alienation among adolescents*, refers to research on yet another socially dangerous phenomenon, which is social withdrawal and isolation of young people. The author demonstrates that the sources for the sense of alienation should be sought in the subjective characteristics of an individual. The results of the research reveal that alienation is associated with low tolerance for new stimuli and little need for stimulation, as well as non-adaptive style of behaviour regulation, i.e. low self-directional abilities as well as hostility displayed to others and aversion to cooperation.

Ewelina Okoniewska and Sylwia Gwiazdowska-Stańczak draw attention to the significance of the family situation in taking the decision to look for work below one's qualifications. In their article *Candidate's family situation and the decision-making process when applying for a position below professional qualifications* the authors stress the relationship between professional work and family life, pointing out the importance of balancing the effort

and time in both spheres of life. The analyses presented in the article are focused on examining the significance of a person's family situation for taking decisions about applying for positions below one's qualifications and present the authors' tool for measuring this aspect of professional functioning of an individual.

The Editors of "Annales" hope that the broad spectrum of psychological problems undertaken by the authors of the articles published in this volume will raise the readers' interest, as the analyses presented constitute a valuable and inspiring source of knowledge, both theoretical and practical. Therefore, thanking the authors for their creative contribution and work, we would like to warmly recommend this volume to our readers.

On behalf of the Journal Editors
Katarzyna Tomaszek & Agnieszka Lasota

Małgorzata Gut¹

Instytut Psychologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Institute of Psychology, Nicolaus Copernicus University in Toruń

Kształtowanie umysłowych reprezentacji liczb za pomocą ruchu i gier komputerowych w okresie wczesnoszkolnym

Streszczenie

Liczby posiadają poznawcze reprezentacje w umyśle człowieka, które kształtują się w toku rozwoju jednostki i są utrwalane na bazie doświadczenia oraz mają dobrze udokumentowane neuronalne podstawy. Wiadomo również, że neuroplastyczność pozwala na efektywne ćwiczenie (a więc rozwój lub poprawę) zarówno funkcji poznawczych, jak i ruchowych. Czy trening motoryczny może mieć jednak coś wspólnego z rozwojem poznawczym? Czy procesy poznawcze są „ucieleśnione” i czy przez ruch możemy wpływać na poziom zdolności poznawczych? Dynamiczny rozwój nowoczesnych technologii, które znalazły zastosowanie w edukacji i terapii, spowodował, że wspierane komputerowo metody rozwijające zdolności matematyczne stają się coraz bardziej popularne. Wyniki licznych badań wskazują na to, że programy ćwiczeń z wykorzystaniem gier komputerowych doskonale sprawdzają się nie tylko w edukacji i rozwijaniu zdolności poznawczych istotnych w kształtowaniu kompetencji matematycznych czy utrwalaniu umysłowych reprezentacji liczb. Okazują się one również skuteczną metodą pokonywania deficytów u osób z problemami w zakresie matematyki. Niniejszy artykuł stanowi przegląd najważniejszych wyników badań dotyczących tego zagadnienia.

Słowa kluczowe: treningi poznawcze, gry komputerowe, edukacja matematyczna, dyskalkulia, poznanie matematyczne

Mental representations of number formation in early school period, using motor functions and computer games

Abstract

Numbers have cognitive (mental) representations that have neuronal underpinnings and are shaped in development and strengthened based on experience. It is also known that neuroplasticity allows the effective training (and therefore development or improvement) of both cognitive and motor functions. Can motor training have anything

1 ORCID: 0000-0001-6540-7192. Adres do korespondencji: mgut@umk.pl.

to do with the effectiveness of cognitive training? Are cognitive processes embodied, and can we influence cognitive ability through movement? The dynamic development of modern technology that is applied in education and therapy has made computer-assisted training of cognitive and motor functions increasingly popular. As many studies indicate, cognitive training and cognitive-motor training using computer games are very effective not only in education and development of mathematical competency, but also in overcoming deficits in people suffering from problems with maths. This article provides a review of the most important research results on this issue.

Keywords: cognitive training, computer games, mathematical education, dyscalculia, mathematical cognition

Wprowadzenie

Umiejętności związane z posługiwaniem się liczbami – podobnie jak wiele innych zdolności – mają podłoże neuronalne. Prawidłowo rozwijający się mózg (w tym wypadku szczególnie struktury istotne z punktu widzenia przetwarzania liczb i przestrzeni) stanowi bazę optymalnego poziomu tych umiejętności. Nieprawidłowości rozwojowe (lub uszkodzenia) we wspomnianych obszarach prowadzą zaś do deficytów poznawczych i trudności w zakresie matematyki. Mózg jest jednak niezwykle plastyczną strukturą, co oznacza, że przez niemal całe życie można ćwiczyć pewne umiejętności, a odbywa się to poprzez „trening mózgu” z użyciem odpowiednich metod (Skibska, 2015). Z jednej strony ćwiczenia takie mogą być skierowane do osób prawidłowo funkcjonujących i wtedy stanowią będą metody rozwijania potencjału, a więc okażą się przydatne np. w edukacji matematycznej. Z drugiej, mogą być pomocne dla osób, które wskutek wspomnianych nieprawidłowości przejawiają trudności w nauce matematyki (stanowią wówczas rodzaj narzędzia terapeutycznego). Postęp technologii, zarówno w zakresie metod badania mózgu, jak i opracowywania programów treningowych, zaowocował obiecującymi wynikami badań nad efektywnością komputerowych metod w stymulowaniu i rozwijaniu neuronalnej bazy procesów umysłowych niezbędnych do operowania liczbami (Moeller et al., 2015). Dokonany tu przegląd literatury pozwala zapoznać się z aktualnym stanem wiedzy na temat neurobiologicznych podstaw umiejętności matematycznych oraz problemów z przetwarzaniem liczb (dyskalkulia). Jednocześnie pozwoli on przyjrzeć się kwestii możliwości, jakie dają obecnie komputerowe metody (przede wszystkim gry) odnośnie do rozwijania tych umiejętności (jako alternatywne metody edukacji matematycznej) czy pokonywania problemów (wspierając terapię dyskalkulii). Przegląd literatury zakończy omówienie wyników badań nad zastosowaniem tego rodzaju treningów poznawczych, ale w połączeniu z ruchem.

Umysłowe reprezentacje liczb i ich neuronalne podstawy

Rozważania dotyczące skuteczności komputerowych programów ćwiczenia umiejętności matematycznych należy rozpocząć od określenia, jakie struktury mózgowe stanowią podstawę rozwijania takich zdolności. Pierwsze umysłowe reprezentacje liczb kształtują się bardzo wcześnie (Butterworth, 2005; Brożek, Hohol, 2018) i w błędzie jest ten, kto sądzi, że posługiwanie się liczbami to wyłącznie skutek edukacji czy – ogólnie – rezultat doświadczenia i stymulacji środowiska. Człowiek posługuje się kilkoma typami mentalnych reprezentacji liczb i część z nich kształtuje się rzeczywiście w okresie przedszkolnym lub wczesnoszkolnym pod wpływem doświadczeń. Jednak pewne umiejętności numeryczne są wrodzone i przejawy ich istnienia można obserwować od urodzenia, a bazą ich prawidłowego rozwoju jest niezakłócony rozwój struktury neuronalnej w obrębie kory ciemieniowej (Butterworth, 2005; von Aster, Shalev, 2007). Ta pierwsza reprezentacja liczb związana jest z tzw. poczuciem liczby (zmysłem numerycznym, ang. *number sense*) (Dehaene, Cohen, 1997) i ma charakter analogowy, a jej istnienie manifestuje się zdolnością do różnicowania liczebności zbiorów, szacowania i tzw. subitacji, czyli natychmiastowego, bezwysiłkowego i dokładnego określania liczebności bardzo małych zbiorów (do czterech elementów włącznie). Posługiwanie się nią w operowaniu materiałem numerycznym można zaobserwować już u kilkumiesięcznych niemowląt (Patro et al., 2014; Landerl, Kaufmann, 2015), a nawet noworodków (Bijeljac-Babic et al., 1993). Co więcej, szeroki wachlarz zdolności numerycznych mają liczne gatunki zwierząt (Trojan, 2013), co potwierdza istnienie biologicznych podstaw i długiej ewolucyjnej historii rozwoju umiejętności posługiwania się liczbami, a także wskazuje na to, że operowanie nimi w takiej postaci (liczebności zbiorów) nie wymaga posługiwania się językiem.

Kolejnymi typami umysłowych reprezentacji liczb są: werbalna, symboliczna wzrokowa i przestrzenna (von Aster, Shalev, 2007). Pierwsza z nich, kształtująca się w okresie przedszkolnym, związana jest z posługiwaniem się liczebnikami, a przejawem jej istnienia są umiejętności słownego odliczania, przyswajanie i wydobywanie z pamięci faktów arytmetycznych (np. „ $2 + 3 = 5$ ”). Jej bazą neuronalną są obszary wokół bruzdy Sylwiusza lewej półkuli mózgu (Dehaene, Cohen, 1997; Butterworth, 1999). U progu szkoły obserwujemy u dzieci umiejętności świadczące o posługiwaniu się kolejnym typem – reprezentacją symboliczną wzrokową, oznaczającą zdolność do posługiwania się liczbami prezentowanymi w postaci cyfr arabskich (lub innych, które stanowią dominujący w danej kulturze system zapisu). Obszarem kluczowym do ukształtowania się tego typu reprezentacji i posługiwania się nim jest sieć potyliczno-skroniowa (Butterworth, 1999). Czwarty typ stanowi reprezentacja przestrzenna, związana z operowaniem

tzw. mentalną ośią liczbową (ang. *mental number line*, MNL) (Restle, 1970), czyli uporządkowaniem liczb zgodnie z ich wartością numeryczną: mniejsze wartości liczbowe są reprezentowane po lewej stronie osi, większe zaś – po prawej. MNL jest podstawą do wykonywania operacji arytmetycznych, przybliżonych obliczeń i porównywania liczb, a jej neuronalną bazą są obszary kory ciemieniowej (Hubbard et al., 2005; Bugden et al., 2012).

Kształtowanie się wspomnianych typów reprezentacji liczb, efektywne posługiwanie się nimi i sprawne przekształcanie jednych w drugie uwarunkowane jest prawidłowym rozwojem wspomnianych struktur neuronalnych i połączeń między nimi. Neurobiologiczna baza zdolności numerycznych została dość dobrze udokumentowana, najpierw dzięki badaniom klinicznym, a następnie w badaniach przy użyciu metod neuroobrazowania. Jak wspomniano, podłoże operowania liczbami zlokalizowano głównie w obszarach ciemieniowych i czołowych (Dehaene et al., 2004; Simon et al., 2004; Hubbard et al., 2005; Butterworth et al., 2011). Obszar o najważniejszym znaczeniu dla przetwarzania liczb znajduje się w horyzontalnej części tzw. bruzdy śródciemieniowej. Neuroobrazowanie funkcjonalne wykazało aktywację tego regionu podczas detekcji prezentowanych wzrokowo i słuchowo liczb (Eger et al., 2003) oraz ich porównywania (Piazza et al., 2007; Cao, Li, Li, 2010), podczas gdy obszar znajdujący się z tyłu i wyżej w stosunku do bruzdy śródciemieniowej jest powiązany z przeliczaniem, ale też z uwagą przestrzenną (Dehaene et al., 2003; Hubbard et al., 2005). Innym obszarem ciemieniowym ważnym dla przetwarzania liczb jest lewy zakręt kątowy, aktywujący się podczas wykonywania obliczeń oraz operacji matematycznych zależnych od języka, np. wydobywania faktów arytmetycznych (Delazer et al., 2003). Sieć czołowo-ciemieniowa jest aktywna podczas wykonywania bardziej złożonych operacji numerycznych, wymagających np. przechowywania w pamięci operacyjnej wyników działań arytmetycznych (Nieder, Dehaene, 2009; Arsalidou, Taylor, 2011). Należy jednak podkreślić, że wzorzec organizacji funkcjonalnej mózgu właściwy dla operowania liczbami zmienia się wraz z rozwojem. Jak pokazują metaanalizy (Houde et al., 2010), u dzieci 6–7 letnich podczas porównywania wartości liczbowych aktywują się głównie struktury czołowe, u dorosłych zaś dominują aktywacje ciemieniowe i potyliczno-skroniowe. A zatem organizacja funkcjonalna mózgu związana z przetwarzaniem liczb dynamicznie się zmienia w procesie rozwoju (Ansari, 2008).

Dyskalkulia: objawy i korelaty neuronalne

Z czym natomiast mamy do czynienia, gdy wspomniane wcześniej struktury mózgowe, kluczowe dla przetwarzania liczb, nie rozwijają się prawidłowo? Problemy z nauką matematyki są przykładem deficytów

obserwowanych u dzieci i jednym z behawioralnych efektów nieprawidłowości rozwojowych w obrębie kory ciemieniowej.

Jednym z nich jest dyskalkulia, definiowana jako specyficzna niezdolność do operowania liczbami i działaniami arytmetycznymi przy jednocześnie prawidłowym (w normie) poziomie inteligencji i pamięci roboczej (Landerl, Bevan, Butterworth, 2004; Butterworth, Varma, Laurillard, 2011; Landerl, Kaufmann, 2015). Częstość jej występowania w populacji szacuje się na 5–7% (Shalev, Manor, Gross-Tsur, 2005; Shalev, 2007), choć warto pamiętać, że wiele osób z dyskalkulią nie zostało w ogóle prawidłowo zdiagnozowanych. Dzieci z dyskalkulią, w porównaniu z prawidłowo rozwijającymi się rówieśnikami, wykazują problemy w zakresie tak elementarnych umiejętności jak przeliczanie obiektów, nazywanie czy porównywanie liczb, zadania arytmetyczne, wydobywanie faktów arytmetycznych. Dzieci te stosują też często niedojrzałe i nieskuteczne strategie w takich zadaniach (Geary et al., 2004; Landerl, Bevan, Butterworth, 2004; Rouselle, Noël, 2007). Dyskalkulia stanowi poważną przeszkodę nie tylko z punktu widzenia codziennego funkcjonowania takich osób i ich rodzin oraz z perspektywy nauczycieli dzieci z dyskalkulią. Jest to również poważny problem o charakterze społeczno-ekonomicznym.

Literatura wskazuje (Butterworth, Varma, Laurillard, 2011), że konsekwencje wynikające z dyskalkulii są znacznie bardziej dotkliwe niż te wynikające np. z dysleksji. Osoby z dyskalkulią mniej zarabiają, częściej chorują, wymagają większego wsparcia w szkole, a nawet częściej popadają w konflikt z prawem. Co więcej, analizy prowadzone przez takie organizacje jak OECD² wskazują na to, że trudności w zakresie matematyki wprost rzutują na sytuację ekonomiczną kraju. Dyskalkulia jest wynikiem zaburzonego zmysłu numerycznego, który ma neuronalne podstawy właśnie w korze ciemieniowej, a reprezentacja liczebności – będąca jego ważną składową – jest bazową umiejętnością w rozwoju kompetencji arytmetycznych (Butterworth, 2010). Osoby nią dotknięte ujawniają też niski poziom szacowania miejsca liczb na osi, a więc nie operują prawidłowo MNL (Geary et al., 2008; 2012; Gut et al., 2018).

Co wiadomo z badań nad organizacją mózgu u osób z trudnościami w przetwarzaniu materiału numerycznego? Manuela Piazza, Philippe Pinel, Denis Le Bihan i Stanislas Dehaene (2010) wykazali, że zaburzone operowanie reprezentacjami liczb idzie w parze z nieprawidłowościami w obrębie obszarów będących podstawą neuronalną MNL. Wszystko to dodatkowo

2 OECD – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. *Organization for Economic Cooperation and Development*) – to międzynarodowa organizacja gospodarcza, do której należą najbardziej uprzemysłowione i rozwinięte ekonomicznie kraje o ustroju demokratycznym (Polska pozostaje jej członkiem od roku 1996) [przyp. red.].

potwierdza, że liczby są reprezentowane w umyśle m.in. przestrzennie oraz że ta relacja numeryczno-przestrzenna ma duży wpływ na poziom umiejętności matematycznych (choć – jak przekonamy się dalej – nie każdy typ zależności między liczbami a przestrzenią jest predyktorem kompetencji arytmetycznych). Formowanie się MNL jest jednym z najważniejszych kroków w rozwoju tych umiejętności (von Aster, Shalev, 2007).

Neuroobrazowanie mózgu osób z dyskalkulią ujawniło m.in. atypową głębokość bruzdy śródciemieniowej oraz redukcję poziomu aktywacji w obrębie sieci czołowo-ciemieniowej podczas porównywania liczb w formacie niesymbolicznym i symbolicznym (Price et al., 2007; Mussolin et al., 2009) oraz podczas wykonywania zadań arytmetycznych (Kucian et al., 2006). Ponadto u osób z dyskalkulią obserwuje się mniejszą objętość substancji szarej w lewej bruzdzie śródciemieniowej (Isaacs et al., 2001) lub prawej (Rotzer et al., 2008), natomiast Elena Rykhlevskaia, Lucina Q. Uddin, Leeza Kondos i Vinod Menon (2009) stwierdzili tego rodzaju redukcję objętości w tym obszarze w obu półkulach. Badania nad funkcjonalnymi połączeniami między obszarami ciemieniowymi zaangażowanymi w przetwarzanie liczb oraz połączeniami między korą ciemieniową a potyliczno-skroniową wykazały też, że u osób z dyskalkulią wzorzec współaktywacji tych struktur nie jest prawidłowy (Rykhlevskaia et al., 2009).

Zależności między liczbami a przestrzenią

Jak wspomniano wyżej, liczby są umysłowo reprezentowane m.in. w charakterze przestrzennym, jako lokalizacje na MNL. Wyniki badań klinicznych oraz behawioralnych i psychofizjologicznych z udziałem zdrowych ochotników potwierdzają istnienie wyraźnej relacji między liczbami a przestrzenią (ang. *Spatial-Numerical Association*, SNAs), gdyż przetwarzanie liczb i przestrzeni ma wspólne neuronalne podłoże (Hubbard et al., 2005; Sandrini, Rusconi, 2009). Układ przestrzenny liczb znajduje odzwierciedlenie w wykonaniu zadań opartych na tej relacji (np. wpływa na czas odpowiedzi na liczby o określonej wielkości numerycznej) (Fias, Fischer, 2005; Wood, Fischer, 2008; Fischer, Shaki, 2014). Zależność liczbowo-przestrzenna została dowiedziona u dzieci w okresie wczesnoszkolnym (van Galen, Reitsma, 2008), przedszkolnym (Patro, Haman, 2012), a nawet u niemowląt (de Hevia, Spelke, 2010; Patro et al., 2014) i różnych gatunków zwierząt (Rugani et al., 2015).

Dlaczego jest to ważne w kontekście poziomu umiejętności matematycznych? Zdaniem wielu badaczy zależność ta jest podstawą rozwoju kompetencji w zakresie arytmetyki (Booth, Siegler, 2006). Opisano szereg przejawów jej istnienia (Patro et al., 2014; Cipora, Patro, Nuerk, 2015), co oznacza, że

oba typy informacji wchodzi w interakcję na wiele sposobów. Nie wszystkie korelują jednak z poziomem umiejętności matematycznych lub korelacja ta wydaje się co najmniej dyskusyjna (Cipora et al., 2015; w przytoczonym źródle można się zapoznać z obszerną, opartą na literaturze, dyskusją dotyczącą kwestii, które typy SNA są predyktorami umiejętności arytmetycznych). Do efektów ilustrujących zależność między liczbami a przestrzenią należy tzw. efekt SNARC (ang. *Spatial Numerical Association of Response Codes*), będący jednym z najlepiej udokumentowanych w literaturze i najbardziej wyraźnych markerów tej relacji. Manifestuje się on tym, że na liczby o wyższej wartości liczbowej reagujemy szybciej, gdy odpowiedź udzielana jest po prawej stronie ciała (np. prawą ręką lub stopą, ruchem oczu w prawo), natomiast na liczby o niskiej wartości – gdy odpowiedź jest udzielana za pomocą reakcji po lewej stronie (Dehaene, Bossini, Giraux, 1993). Efekt ten udało się replikować w licznych badaniach przy użyciu bardzo różnych zadań eksperymentalnych i rodzajów bodźców (Fias, Fischer, 2005; Wood et al., 2008; Fias, van Dijck, Gevers, 2011; Fischer, Shaki, 2014) i widoczny jest nawet wtedy, gdy sama wartość liczbową jest nieistotna dla zadania (Lammertyn, Fias, Lauwereyns, 2002). Efekt SNARC okazuje się również niezależny od modalności bodźca (Fischer, Shaki, Cruise, 2009) i od notacji liczby (Ganor-Stern, Tzelgov, 2008), ponieważ widoczny jest dla liczb prezentowanych wzrokowo i słuchowo, w formie cyfr arabskich, liczebników, zbiorów kropek. Od czego natomiast efekt ten zależy? Badania dowodzą wpływu na kierunek tej zależności m.in. takich czynników kulturowych, jak kierunek pisanie i czytania (Shaki, Fischer, Petrusic, 2009). Warto jednak podkreślić, że odwrotny kierunek pisma nie zawsze przekłada się na odwrócony efekt SNARC, a jedynie np. na jego mniejszą siłę bądź całkowity jego brak. To tylko podkreśla, że relacja numeryczno-przestrzenna jest uwarunkowana biologicznie, wpływy środowiskowe (doświadczenie) wyraźnie „nakładają” się zaś w swoim oddziaływaniu na biologiczne podstawy.

Co jednak ciekawe, siła omawianego efektu niekoniecznie koreluje z poziomem umiejętności arytmetycznych dzieci lub zależność ta jest co najmniej dyskusyjna. Wyniki niektórych badań wskazują na istnienie pozytywnego związku między siłą efektu SNARC a poziomem kompetencji numerycznych (Georges, Hoffmann, Schiltz, 2017), czyli sugerują, że im bardziej wyraźna jest wspomniana zależność liczbowo-przestrzenna, tym wyższy poziom umiejętności matematycznych. Jednak inne badania ujawniły wręcz przeciwną zależność: niski poziom umiejętności matematycznych idzie w parze z dużą siłą efektu SNARC; istnieją również dane wskazujące na brak takiej korelacji w ogóle (Bonato et al., 2007; Cipora, Nuerk, 2013). Należy dodać, że związek między siłą efektu SNARC a poziomem kompetencji matematycznych zdaje się zależeć od wieku. Badania z udziałem dorosłych wskazują na

to, że im wyższy poziom umiejętności, tym słabszy efekt (Hoffmann et al., 2014), podczas gdy badania z dziećmi sugerują, że lepsze kompetencje idą w parze z silniejszym efektem SNARC (Georges, Hoffmann, Schiltz, 2017).

Zadaniem, w którego przypadku poziom wykonania jest z kolei wyraźnym predyktorem kompetencji arytmetycznych, jest szacowanie miejsca liczby na osi liczbowej (ang. *Number Line Estimation*). Wymaga ono operowania MNL, więc również odnosi się do ukierunkowanego (lewo–prawo) uporządkowania przestrzennego reprezentacji umysłowych liczb i ich rozmieszczenia w określonych interwałach. Polega na pomiarze umiejętności przestrzennej lokalizacji liczby na osi pozbawionej podziałki i zaznaczonych na niej wartości (z wyjątkiem początkowej i końcowej, choć czasem stosuje się oś z zaznaczoną tylko jedną z tych dwóch wartości). Teoretyczne modele (Ashcraft, Moore, 2012; Rouder, Geary, 2014) opisują zmiany rozwojowe w zakresie zdolności dopasowywania wartości liczbowych do miejsc na osi. Porównanie wielkości błędu szacowania miejsca poszczególnych liczb na osi u dzieci młodszych i starszych wyraźnie pokazuje, że w procesie rozwoju kształt krzywej ilustrującej precyzję tego dopasowania zmienia się z logarytmicznego (wynikającego z błędów w szacowaniu u dzieci w wieku przed-szkolnym) na liniowy.

Szereg badań dowodzi (Booth, Siegler, 2006), że reprezentacja liniowa odzwierciedlająca dużą precyzję w lokalizowaniu miejsca liczb na osi w takim zadaniu jest predyktorem umiejętności szkolnych w zakresie arytmetyki. Dzieci z trudnościami w nauce matematyki prezentują wyraźnie niższy poziom precyzji szacowania lokalizacji liczb, co widoczne jest w kształcie krzywej odzwierciedlającej dokładność takiego dopasowania (Geary et al., 2012; Gut et al., 2018). Dodatkowo wykazano, że korelacja między wspomnianą precyzją a poziomem umiejętności jest silniejsza dla dodawania i odejmowania niż dla mnożenia, ale np. związek między tą precyzją a początkowymi (wczesnymi) umiejętnościami arytmetycznymi został dowiedziony tylko w przypadku szacowania miejsca liczb na osi z określoną wartością początkową i końcową (Link, Nuerk, Moeller, 2014; Cipora et al., 2015).

Trening mentalnej osi liczbowej z wykorzystaniem gier

Czy opisane wyżej umysłowe reprezentacje liczb oraz zależności numeryczno-przestrzenne można ćwiczyć przy użyciu specjalnie opracowanych programów treningowych? Jakie zastosowanie w rozwoju kompetencji matematycznych mają takie komputerowo wspierane metody jak gry? A jeśli przyczyniają się do kształtowania tego rodzaju umiejętności w edukacji matematycznej (w pracy z dziećmi prawidłowo rozwijającymi się), to czy mogą

być także skuteczne w pokonywaniu wyżej wspomnianych deficytów obecnych w dyskalkulii, jako narzędzie terapii?

Wyniki badań dowodzą niezaprzeczalnych korzyści wynikających ze stosowania metod treningu funkcji poznawczych, a użycie komputerowo wspieranych technologii wzmacnia rozwój wielu umiejętności (nie tylko matematycznych, ale też np. językowych). Pozwalają one również pokonywać trudności w zakresie tych umiejętności (np. obserwowane w dyskalkulii), a zatem tego rodzaju programy terapeutyczne dają obiecujące rezultaty. Nie jest więc zaskakujące to, że takie metody mogą być pomocne w przypadku pracy z dziećmi wymagającymi szczególnego wsparcia edukacyjnego (Kroesbergen, Van Luit, 2003; Moeller et al., 2015). Niekwestionowana przewaga programów komputerowych polega na tym, że są one bardziej popularne i dostępne dla dzieci, które po prostu preferują tego typu metody ćwiczeń (Vernadakis et al., 2005). Najważniejszą kwestią jest to, że takie narzędzia edukacyjne bądź terapeutyczne wykorzystują zadania utrwalające zależności numeryczno-przestrzenne, poczucie liczby, związek między faktami arytmetycznymi a znaczeniem ich komponentów. Deficyty związane z tymi umiejętnościami są natomiast – jak wspomniano wcześniej – obserwowane w dyskalkulii, więc takie programy ćwiczeń powinny być skoncentrowane na utrwalaniu powiązania między liczbami a przestrzenią (Kucian et al., 2011). Jak wiemy, ocenę tej relacji, jak również jej kształtowanie można realizować za pomocą zadań bazujących na szacowaniu miejsca liczb na osi bez podziałki (Siegler, Opfer, 2003).

Przestrzenne reprezentacje liczb mogą być wzmacniane i utrwalane również za pomocą papierowych gier planszowych i innych niekomputerowych metod (Opfer, Siegler, 2007; Cipora, Szczygieł, 2013a). Choć gry „analogowe” nie są przedmiotem rozważań w niniejszym przeglądzie literatury, warto wspomnieć korzyści interwencji z ich użyciem. Pozytywny wpływ dotyczy jednak przede wszystkim gier z liniowym układem pól na planszy. Zdaniem Roberta S. Sieglera (2009, za: Cipora, Szczygieł, 2013a) ćwiczenia z wykorzystaniem takich gier matematycznych przyczyniają się do ukształtowania liniowego kształtu krzywej dopasowania szacowanych lokalizacji liczb do ich właściwego miejsca na osi. Gry takie muszą jednak spełniać szereg warunków: pola muszą być kolejno ponumerowane, mieć taką samą wielkość, być uporządkowane liniowo, a numeracja pól powinna wzrastać od lewej do prawej. Badania nad skutecznością tego rodzaju treningów wykazały bardzo wyraźną poprawę, szczególnie w przypadku dzieci ze środowisk o niskim statusie socjoekonomicznym, np. w zakresie liniowości przestrzennych reprezentacji liczb, porównywania, identyfikacji liczb czy dokonywania operacji arytmetycznych.

Mimo wspomnianych korzyści płynących z zastosowania gier plan-szowych obecnie użycie technologii komputerowych staje się dominujące i bardziej efektywne (Räsänen et al., 2009; Butterworth et al., 2011; Moeller et al., 2015). Korabinian Moeller, Ursula Fisher, Hans-Christoph Nuerk i Ulrike Cress (2015) argumentują, że techniki wspierane komputerowo poza ogólnym treningiem przetwarzania liczb zawierają też elementy interakcji (które są związane z rywalizacją), angażują uczestników i wzbudzają ich wewnętrzną motywację (Boyle, Connolly, Hainey, 2011). Dostarczają one także informacji zwrotnej, wzmacniającej proces przyswajania wiedzy (Cameron, Dwyer, 2005) oraz mogą być opracowywane dla dzieci różniących się początkowym poziomem umiejętności matematycznych. Oznacza to, że gra może być dopasowana do określonego poziomu możliwości (a więc trudności zadania) na starcie. Warto jednakże podkreślić, że – na co zwraca uwagę np. metaanaliza przeprowadzona przez Ursulę Fischer, Korabiniana Moellera, Martinę Bientzle, Ulrike Cress i Hansa-Christopha Nuera (2011) – skuteczność komputerowych gier matematycznych zależy od szeregu czynników; ponadto bardzo trudno jest porównywać wyniki poszczególnych badań ze sobą. Wynika to z różnorodności rodzajów treningu, metod pomiaru umiejętności matematycznych stosowanych w celu oceny skuteczności oraz luk metodologicznych, takich jak np. brak zastosowania treningu kontrolnego (gry kontrolnej) lub odpowiednio dobranej grupy kontrolnej (bez treningu) w niektórych projektach badawczych.

Operowanie MNL może być w takim programie ćwiczeniowym zastosowane *explicite* poprzez wykonywanie zadania szacowania miejsca liczb na osi (*Number Line Estimation*). Innym znanym podejściem jest też wprowadzanie treningu osi liczbowej w sposób mniej bezpośredni, w formie przestrzennie ukierunkowanych od lewej do prawej pól, po których porusza się gracz, udzielając poprawnych odpowiedzi. Przykładem gier z pierwszej kategorii są *Calcularis* i *Rescue Calcularis*, opracowane i przetestowane w badaniach przez Karin Kucian i współpracowników (2011), *Number Worlds* zaproponowana przez Sharon Griffin (2004) oraz *Kalkulilo* (Gut et al., 2016; 2017). Drugi typ komputerowych gier matematycznych reprezentuje np. *Number Race* (Wilson et al., 2006a; 2006b) skoncentrowana na umiejętnościach związanych z podstawowym poczuciem liczby (zmysłem numerycznym) i przetwarzaniem różnych formatów liczb. Warto wspomnieć, że opracowano także jej polskojęzyczną wersję, znaną jako *Wyścig liczb* (Cipora, Szczygieł, 2013b). Również gra *Graphogame-Maths* (Räsänen et al., 2009) opiera się na porównywaniu wartości liczbowych prezentowanych w różnych formatach. Jak wykazały wyniki badań z użyciem tych gier, obie poprawiają poziom umiejętności porównywania liczb u dzieci z trudnościami w tym zakresie, ale nie wzmacniają żadnych innych matematycznych

kompetencji (Räsänen et al., 2009). Ocena skuteczności gry zastosowanej przez Annę J. Wilson, Susannah K. Revkin, Davida Cohena, Laurenta Cohena oraz Stanisława Dehaene (2006a) wykazała z kolei poprawę nie tylko w zakresie porównywania liczb, ale też odejmowania czy subitacji. Ich późniejsze badania (Wilson et al., 2009) ujawniły również wpływ gry *Number Race* w postaci poprawy w porównywaniu liczb przedstawianych w postaci symbolicznej, ale nie w postaci niesymbolicznej. Niedawno przeprowadzone kolejne systematyczne badania nad skutecznością tej gry (Sella et al., 2016) wskazują na to, że u dzieci w wieku przedszkolnym skutek interwencji widać wyraźną poprawę w obszarach liczenia w pamięci oraz zależności numeryczno-przestrzennych. Małgorzata Gut i współpracownicy (2017) dowiedli z kolei korzystnego wpływu treningu z grą *Kalkulilo* na precyzję szacowania miejsca liczb na osi u dzieci prawidłowo się rozwijających.

Bazując na tych wynikach, autorzy rozpoczęli badania nad skutecznością wspomnianej gry u dzieci z ryzykiem dyskalkulii. Efektywność treningu poznawczego w postaci gier komputerowych została też wykazana w badaniach z neuroobrazowaniem. Okazuje się, że poprawa na poziomie behawioralnym (operowanie osi liczbową) manifestuje się zmianami w organizacji funkcjonalnej mózgu w obszarach kluczowych dla umiejętności numerycznych. W badaniach K. Kucian i współpracowników (2011) z udziałem dzieci z dyskalkulią i ich prawidłowo rozwijających się rówieśników wykazano, że trening szacowania miejsca liczb na osi z użyciem komputerowej gry matematycznej skutkuje poprawą w zakresie operowania MNL i umiejętności arytmetycznych. Jednocześnie jednak koreluje to z obserwowanym u wszystkich dzieci spadkiem aktywacji w zaangażowanych w te procesy obszarach ciemieniowych po odbyciu ćwiczeń z grą. Taka redukcja pobudzenia jest tu interpretowana jako typowy, znany z literatury, neuronalny efekt wytrenowania i automatyzacji umiejętności, co związane jest z możliwością mniejszego wydatkowania energii. Co więcej, w grupie dzieci z dyskalkulią wykazano po treningu wzrost poziomu aktywacji w obszarach, w których przed treningiem nie rejestrowano aktywacji. Badacze opisują ten rezultat jako „wskrzeszenie” aktywności regionów korowych objętych nieprawidłowościami rozwojowymi w dyskalkulii.

Umiejętności matematyczne wspierane ruchem

Choć procesy poznawcze i ruchowe mogą z pozoru wydawać się niepowiązane, wyniki badań dowodzą, że jest to wnioskowanie bardzo dalekie od prawdy (Witkowska, Gut, 2018). Badania potwierdzają wpływ aktywności ruchowej na przetwarzanie poznawcze. Ich wyniki wskazują bowiem, że przejawy niektórych typów zależności numeryczno-przestrzennych mogą

być modulowane przez różne rodzaje doświadczeń cielesnych. Ponadto dowiedziono, że neuronalny system motoryczny poza kontrolą ruchów dowolnych jest w równie wysokim stopniu zaangażowany w związek między percepcją a wykonaniem (*perception-action*), co stanowi jego znaczny wkład w przetwarzanie poznawcze.

Procesy umysłowe będące podstawą posługiwania się liczbami nie są „oderwane” od fizycznej rzeczywistości, ale ściśle powiązane z aktywnością taką jak np. grupowanie obiektów, rozmieszczanie ich w przestrzeni i spostrzeganie ich ruchu, orientacja ciała w przestrzeni i percepcja podstawowych relacji przestrzennych (Hohol, 2011). George Lakoff i Rafael Núñez (2000) podkreślają, że dla tworzenia abstrakcyjnych pojęć matematycznych bardzo ważna jest sprawność motoryczna i jej programy związane z inicjowaniem, zaprzestawianiem, wznawianiem i korygowaniem ruchu w odniesieniu do określonego celu działania. A zatem nie jest niczym zaskakującym, że aktywność ruchowa wpływa na rozwój umiejętności matematycznych, zwłaszcza że zdolności te rozwijają się dzięki aktywności dziecka w przestrzeni, sprawność motoryczna umożliwia zaś taką aktywność poprzez eksplorację otoczenia. Potwierdzeniem tej zależności są wyniki badań wskazujące na to, że dzieci, które charakteryzują się lepszą kondycją ruchową, są także sprawniejsze w wykonywaniu zadań matematycznych oraz robią największe postępy w tym zakresie (Cameron et al., 2012). Elin Reikerås, Thomas Moser i Finn Egil Tønnessen (2015) analizując korelację między zdolnościami numerycznymi a sprawnością motoryczną u dzieci w wieku przedszkolnym, wykazali, że ta ostatnia jest predyktorem umiejętności matematycznych. Do podobnych konkluzji doszli także Dawid W. Grissmer i współpracownicy (2014, za: Verdin et al., 2014), stwierdzając, że wykonywanie przez dzieci m.in. pewnych zadań konstrukcyjnych i posługiwanie się orientacją przestrzenną pozytywnie koreluje z wynikami w zakresie czytania i matematyki.

Wykazano, że nawet gestykulacja usprawnia rozwiązywanie matematycznych problemów przez uczniów (Goldin-Meadow, Wagner Alibali, 2001). Inne dowody związku między przetwarzaniem liczb a zaangażowaniem ruchów ciała to na przykład wyniki wskazujące na to, że sposób liczenia na palcach wpływa istotnie na efekt SNARC (Fischer, 2008) oraz na umiejętność porównywania liczb i wykonywania prostych zadań arytmetycznych u dzieci (Klein et al., 2011). Przeprowadzono też badania, które dowodzą, że ludzie podczas swobodnego losowego generowania liczb wymieniają więcej tych o mniejszej wartości, kiedy zwrócą głowę w lewo, natomiast więcej liczb wysokich po zwróceniu głowy w prawo (Loetscher, Brugger, 2007).

Zależność między aktywnością ruchową a przetwarzaniem liczb jest ponadto obustronna (Shaki, Fischer, 2014). W związku z tym pewne typy

zależności numeryczno-przestrzennych podlegają oddziaływaniu ruchów ciała; na bazie wyników badań świadczących o tym związku opracowuje się metody treningu poznawczo-ruchowego do zastosowania w rozwijaniu podstawowych kompetencji matematycznych (Moeller et al., 2015). Z tego powodu w programach treningu umiejętności matematycznych stosuje się urządzenia takie jak maty taneczne czy czujniki ruchu Kinect. Poza samym pomiarem i wykorzystaniem dużej motoryki w przetwarzaniu materiału numerycznego użycie takich narzędzi skutkuje też wzrostem motywacji użytkowników (nie tylko dzieci, ale też np. pacjentów z deficytami poznawczymi), co z kolei przekłada się na korzyści w osiąganiu celów programu (edukacyjnego lub terapeutycznego). Ruchy ciała mogą być wykorzystane do wsparcia nabywania pewnych zdolności z użyciem zadań o charakterystykach przestrzennych. Aktywacja przestrzennej reprezentacji osi liczbowej kształtuje i utrwała MNL, a w konsekwencji podnosi poziom umiejętności arytmetycznych. Tanja Dackermann ze współpracownikami (2017) dokonała przeglądu i podjęła dyskusję dotyczącą wyników badań uzyskanych w serii eksperymentów w kontekście proponowanych modeli opisujących mechanizmy leżące u podstaw efektywności treningów ruchowo-poznawczych. Opracowane przez badaczy programy zostały zaprojektowane ściśle w celu usprawniania przestrzennych reprezentacji wartości liczbowych oraz pewnych bazowych kompetencji matematycznych. Na przykład Ursule Fischer, Korabinian Moeller, Martina Bientzle, Ulrike Cress oraz Hans-Christoph Nuerk (2011) użyli maty tanecznej do wykonywania przez dzieci w wieku przedszkolnym zadania angażującego zależność numeryczno-przestrzenną, polegającego na porównywaniu prezentowanych liczb z jedną liczbą narzucaną w ćwiczeniu przez instrukcję poprzez skakanie w lewo / prawo. Rezultat porównano z efektem obserwowanym w grupie kontrolnej, wykonującej podobne zadanie, ale z użyciem tabletu. Dzieci trenujące z matą taneczną były w post-teście bardziej dokładne w szacowaniu miejsca liczb na osi oraz w przeliczaniu (mimo że umiejętność ta nie była trenowana). W innym badaniu dzieci wykonywały zadanie szacowania miejsca liczb na osi poprzez angażowanie ruchów całego ciała (rejestrowanych przez czujnik Kinect) wzdłuż trzymetrowej osi liczbowej umieszczonej na podłodze (Link et al., 2013). Skutkowało to poprawą wykonania zadania dotyczącego szacowania miejsca liczb na osi oraz odzwierciedleniem (transferem) tego efektu również w umiejętności dodawania. W kolejnych badaniach z wykorzystaniem technologii Kinect dzieci trenowały dzielenie osi na równomierne odcinki oddzielające sąsiadujące liczby. Ich ruchy były rejestrowane przez czujnik w celu wyświetlania informacji zwrotnej o poprawności (dokładności) podziału. Wpłynęło to pozytywnie na poziom wykonania zadania, a także spowodowało poprawę umiejętności szacowania miejsca liczby na osi.

Badania z użyciem gry *Kalkulilo* wykorzystującej sterowanie za pomocą czujnika Kinect (Gut et al., 2017) wykazały, że zaangażowanie ruchu w grze daje jeszcze lepsze efekty w szacowaniu miejsca liczby na osi niż te uzyskane w grupie trenującej z grą z klasycznym sterowaniem (na laptopie). Ponadto przyspiesza to porównywanie liczb prezentowanych w różnych formatach (symbolicznym i niesymbolicznym). W jeszcze innym eksperymencie (Fischer et al., 2015) dzieci poruszały się wzdłuż interaktywnej tablicy, ćwicząc szacowanie miejsca liczb na osi. Stosując dwa warunki kontrolne (to samo zadanie trenowane na tablicy oraz inne zadanie – rozróżnianie kolorów z użyciem interaktywnej tablicy i ruchów ciała), badacze wykazali, że wyraźniejsza poprawa w precyzji lokalizacji miejsca liczby jest widoczna po poznawczo-ruchowym treningu zadania z osią liczbową. W nieco wcześniejszych badaniach Tanji Link, Hansa-Christopha Nuerka oraz Korabiniana Moellera (2014) dzieci szacowały miejsce liczby na osi poprzez nadeptywanie pól (lewego / prawego) maty tanecznej. Ponownie efektywność takiego rodzaju treningu była znacznie wyższa niż treningu kontrolnego (bez maty), a skuteczność okazała się szczególnie widoczna w przypadku liczb dwucyfrowych (co wiązało się z większym wysiłkiem poznawczym).

Przytoczone tu wyniki badań wyraźnie wskazują więc na ogromne korzyści poznawcze wynikające z włączenia ruchu w ćwiczenie umiejętności matematycznych. Taki trening MNL stanowi zatem skuteczne podejście w kształtowaniu u dzieci mentalnych reprezentacji liczb i w pokonywaniu deficytów w dyskalkulii.

Podsumowanie

Jak widać, przeprowadzono szereg badań, których wyniki niezaprzeczalnie wskazują na korzystny wpływ opisanych wyżej komputerowych gier matematycznych oraz programów ćwiczeń angażujących tzw. „dużą motorykę”. Techniki te okazują się skuteczne, ponieważ ingerują (z pozytywnym skutkiem) w organizację funkcjonalną struktur mózgowych odpowiedzialnych za rozwój umiejętności matematycznych, dzięki czemu wywołują korzystne zmiany neuroplastyczne. U dzieci prawidłowo rozwijających się prowadzi to do stymulowania rozwoju kompetencji numerycznych i utrwalania zależności liczbowo-przestrzennej, a to przekłada się na późniejszy poziom umiejętności szkolnych w zakresie arytmetyki. W przypadku dzieci z dyskalkulią metody takie pozwalają natomiast kształtować umysłowe reprezentacje, które u tych uczniów nie funkcjonują właściwie. Stanowią więc one atrakcyjną i skuteczną formę pomocy w pokonywaniu trudności, z jakimi dzieci się borykają. Tym samym mogą służyć za metody niezbędne zarówno w edukacji, jak i terapii. Prowadzi to do wniosku, że warto korzystać

z takich narzędzi oraz projektować nowe programy ćwiczeń wykorzystujące tego typu sprawdzone pomysły o dowiedzionym naukowo mechanizmie działania, choćby nawet proste zabawy ruchowe lub taneczne.

Bibliografia

- Ansari, D. (2008). Effects of development and enculturation on number representation in the brain. *Nature Reviews. Neuroscience*, 9, 278–291.
- Arsalidou, M., Taylor, M.J. (2011). Is $2+2=4$? Meta-analyses of brain areas needed for numbers and calculations? *Neuroimage*, 54, 2382–2393.
- von Aster, M.G., Shalev, R.S. (2007). Number development and developmental dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(11), 868–873.
- Ashcraft, M.H., Moore, A.M. (2012). Cognitive processes of numerical estimation in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(2), 246–267.
- Bijeljac-Babic, R., Bertoncini, J., Mehler, J. (1993). How do four-day-old infants categorize multisyllabic utterances? *Developmental Psychology*, 29, 711–721.
- Bonato, M., Fabbri, S., Umiltà, C., Zorzi, M. (2007). The mental representation of numerical fractions: Real or integer? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 33, 1410–1419.
- Booth, J.L., Siegler, R.S. (2006). Developmental and individual differences in pure numerical estimation. *Developmental Psychology*, 41, 189–201.
- Boyle, E.A., Connolly, T.M., Hainey, T. (2011). The role of psychology in understanding the impact of computer games. *Entertainment Computing*, 2, 69–74.
- Brożek, B., Hohol, M. (2018). *Umysł matematyczny. Dlaczego matematykę potrafi uprawiać tylko jeden gatunek – Homo sapiens?* Kraków: Copernicus Center Press.
- Bugden, S., Price, G.R., McLean, D.A., Ansari, D. (2012). The role of the left intraparietal sulcus in the relationship between symbolic number processing and children's arithmetic competence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, 448–457.
- Butterworth, B. (1999). *The Mathematical Brain*. London: Macmillan.
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 3–18.
- Butterworth, B. (2010). Foundational numerical capacities and the origins of dyscalculia. *Trends in Cognitive Science*, 14, 534–541.
- Butterworth, B., Varma, S., Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: From Brain to Education. *Science*, 332, 1049–1053.
- Cameron, B., Dwyer, F. (2005). The effect of online gaming, cognition and feedback type in facilitating delayed achievement of different learning objectives. *Journal of Interactive Learning Research*, 16, 243–258.
- Cameron, C.E., Brock, L.L., Murrah, W.B., Bell, L.H., Worzalla, S.L., Grissmer, D., Morrison, F.J. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development*, 83(4), 1229–1244.
- Cao, B., Li, F., Li, H. (2010). Notation-dependent processing of numerical magnitude: electrophysiological evidence from Chinese numerals. *Biological Psychology*, 83, 47–55.

- Cipora, K., Nuerk, H.-C. (2013). Is the SNARC effect related to the level of mathematics? No systematic relationship observed despite more power, more repetitions, and more direct assessment of arithmetic skill. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66, 1974–1991.
- Cipora, K., Patro, K., Nuerk, H.-C. (2015). Are spatial-numerical associations genuinely correlated with math performance? A review and taxonomy proposal. *Mind, Brain, and Education*, 9, 190–206.
- Cipora, K., Szczygieł, M. (2013a). Gry planszowe jako narzędzie wspomaganie rozwoju wczesnych kompetencji matematycznych. *Edukacja*, 3(123), 60–75.
- Cipora, K., Szczygieł, M. (2013b). Wyścig liczb – The number race – polska wersja językowa narzędzia wczesnej interwencji w przypadku ryzyka dyskalkulii rozwojowej oraz wspomaganie rozwoju kompetencji arytmetycznych. *Psychologia – Etologia – Genetyka*, 27, 71–85.
- Dackermann, T., Fischer, U., Nuerk, H.-C., Cress, U., Moeller, K. (2017). Applying embodied cognition: from useful interventions and their theoretical underpinnings to practical applications. *ZDM Mathematics Education*, 49, 545–557.
- Delazer, M., Domahs, F., Bartha, L., Brenneis, C., Lochy, A., Trieb, T., Benke, T. (2003). Learning complex arithmetic – An fMRI study. *Brain Research: Cognitive Brain Research*, 18, 76–88.
- Dehaene, S., Bossini, S., Giraux, P. (1993). The mental representation of parity and number magnitude. *Journal of Experimental Psychology*, 122, 371–396.
- Dehaene, S., Cohen, L. (1997). Cerebral pathways for calculation: Double dissociation between rote verbal and quantitative knowledge of arithmetic. *Cortex*, 33, 219–250.
- Dehaene, S., Molko, N., Cohen, L., Wilson, A.J. (2004). Arithmetic and the brain. *Current Opinion in Neurobiology*, 14, 218–224.
- Dehaene, S., Piazza, M., Pinel, P., Cohen, L. (2003). Three parietal circuits for number processing. *Cognitive Neuropsychology*, 20, 487–506.
- Eger, E., Sterzer, P., Russ, M.O., Giraud, A.L., Kleinschmidt, A. (2003). A supramodal number representation in human intraparietal cortex. *Neuron*, 37, 719–725.
- Fias, W., Fischer, M.H. (2005). Spatial representation of number. In: J.I.D. Campbell (Eds.), *Handbook of Mathematical Cognition* (pp. 43–54). New York and Hove: Psychology Press.
- Fias, W., van Dijck, J.-P., Gevers, W. (2011). How is number associated with space? The role of working memory. In: S. Dehaene, E.M. Brannon (Eds.), *Space, time and number in the brain. Searching for the foundations of mathematical thought* (pp. 133–148). London: Burlington & San Diego: Elsevier.
- Fischer, M.H. (2008). Finger counting habits modulate spatial-numerical associations. *Cortex*, 44, 386–392.
- Fischer, M.H., Shaki, S. (2014). Spatial associations in numerical cognition – From single digits to arithmetic. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67(8), 1461–1483.
- Fischer, M.H., Shaki, S., Cruise, A. (2009). It takes just one word to quash a SNARC. *Experimental Psychology*, 56, 361–366.

- Fischer, U., Moeller, K., Bientzle, M., Cress, U., Nuerk, H.-C. (2011). Sensori-motor spatial training of number magnitude representation. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18(1), 177–183.
- Fischer, U., Moeller, K., Huber, S., Cress, U., Nuerk, H.-C. (2015). Full-body movement in numerical trainings: A pilot study with an interactive whiteboard. *International Journal of Serious Games*, 2, 23–35.
- van Galen, M., Reitsma, P. (2008). Developing access to number magnitude: A study of the SNARC effect in 7- to 9-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 101, 99–113.
- Ganor-Stern, D., Tzelgov, J. (2008). Across-notation automatic numerical processing. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory and Cognition*, 34, 430–437.
- Geary, D.C., Hoard, M.K., Byrd-Craven, J., DeSoto, C.M. (2004). Strategy choices in simple and complex addition: Contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 121–151.
- Geary, D.C., Hoard, M.K., Nugent, L., Byrd-Craven, J. (2008). Development of number line representations in children with mathematical learning disability. *Developmental Neuropsychology*, 33, 277–299.
- Geary, D.C., Hoard, M.K., Nugent, L., Bailey, D.H. (2012). Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: A five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 104, 206–223.
- Georges, C., Hoffmann, D., Schiltz, C. (2017). Mathematical abilities in elementary school: Do they relate to number–space associations? *Journal of Experimental Child Psychology*, 161, 126–147.
- Goldin-Meadow, S., Alibali, M.W. (2001). Gesture's Role in Speaking, Learning, and Creating Language. *Annual Review in Psychology*, 64, 257–283.
- Griffin, S.A. (2004). Building number sense with Number Worlds: A mathematics program for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 173–180.
- Gut, M., Goraczewski, Ł., Matulewski, J., Finc, K., Ignaczewska, A., Bałaj, B., Dreszer, J., Kmiecik, M., Stępińska, J., Majewski, J., Bendlin, E., Cholewa, P., Duch, W. (2016). Trening poznawczy przy użyciu komputerowej gry matematycznej a przetwarzanie informacji numerycznej u dzieci – wyniki badań pilotażowych. W: M. Suchacka (red.), *Cywilizacja zabawy, rozrywki i wypoczynku* (s. 57–83). Wydawnictwo internetowe e-bookowo.
- Gut, M., Goraczewski, Ł., Matulewski, J., Finc, K., Mańkowska, K., Babiuch, K., Ciechalska, D., Mielewczyk, A., Poczopko, K., Witkowska, N., Duch, W. (2017). *The cognitive-motor training in development of a mental number line with the use of the mathematical computer game "Kalkulilo"*. Poster prezentowany na konferencji 2017 European Congress of Psychology, Amsterdam, Holandia.
- Gut, M., Goraczewski, Ł., Finc, K., Matulewski, J., Walerzak-Więckowska, A., Duch, W. (2018). Number line estimation performance for one-digit numbers in children with low-numeracy skills and typically developing controls (w druku).
- de Hevia, M.D., Spelke, E.S. (2010). Number-space mapping in human infants. *Psychological Science*, 21, 653–660.

- Hoffmann, D., Mussolin, C., Martin, R., Schiltz, C. (2014). The Impact of Mathematical Proficiency on the Number-Space Association. *PLOS ONE*, 9(1), e85048.
- Hohol, M.L. (2011). Matematyczność ucieleśniona. W: B. Brożek, J. Mączka, W.P. Grygiel, M.L. Hohol (red.), *Oblicza racjonalności. Wokół myśli Michała Hellera* (s. 143–166). Kraków: Copernicus Center Press.
- Houde, O., Sandrini, R., Lubin, A., Joliot, M. (2010). Mapping numerical processing, reading, and executive functions in the developing brain: An fMRI meta-analysis of 52 studies including 842 children. *Developmental Science*, 13(6), 876–885.
- Hubbard, E.M., Piazza, M., Pinel, P., Dehaene, S. (2005). Interactions between number and space in parietal cortex. *Nature Reviews. Neuroscience*, 6, 435–448.
- Isaacs, E.B., Edmonds, C.J., Lucas, A., Gadian, D.G. (2001). Calculation difficulties in children of very low birth weight: A neural correlate. *Brain*, 124, 1701–1707.
- Klein, E., Moeller, K., Willmes, K., Nuerk, H.-C., Domahs, F. (2011). The influence of implicit hand-based representations on mental arithmetic. *Frontiers in Psychology*, 2(197), 1–7.
- Kroesbergen, E.H., Van Luit, E.H.J. (2003). Mathematics Interventions for Children with Special Educational Needs. A Meta-Analysis. *Remedial & Special Education*, 24, 97–114.
- Kucian, K., Grond, U., Rotzer, S., Henzi, B., Schönmann, C., Plangger, F., Gälli, M., Martin, E., von Aster, M. (2011). Mental number line training in children with developmental dyscalculia. *Neuroimage*, 57, 782–795.
- Kucian, K., Loenneker, T., Dietrich, T., Dosch, M., Martin, E., von Aster, M. (2006). Impaired neural networks for approximate calculation in dyscalculic children: A functional MRI study. *Behavioral & Brain Functions*, 2, 31.
- Lakoff, G., Núñez, R.E. (2000). *Where Mathematics Comes From. How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being*. New York: Basic Books.
- Lammertyn, J., Fias, W., Lauwereyns, J. (2002). Semantic influences on feature-based attention due to overlap of neural circuits. *Cortex*, 38, 878–882.
- Landerl, K., Bevanm, A., Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: A study of 8–9-year-old students. *Cognition*, 93, 99–125.
- Landerl, K., Kaufmann, L. (2015). *Dyskalkulia*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Link, T., Moeller, K., Huber, S., Fischer, U., Nuerk, H.-C. (2013). Walk the number line – An embodied training of numerical concepts. *Trends in Neuroscience & Education*, 2, 74–84.
- Link, T., Nuerk, H.-C., Moeller, K. (2014). On the relation between the mental number line and arithmetic competencies. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67, 1597–1613.
- Loetscher, T., Brugger, P. (2007). Exploring number space by random digit generation. *Experimental Brain Research*, 180, 655–665.
- Moeller, K., Fischer, U., Nuerk, H.-C., Cress, U. (2015). Computers in mathematics education – Training the mental number line. *Computers in Human Behavior*, 48, 597–607.
- Mussolin, C., De Volder, A., Grandin, C., Schlögel, X., Nassogne, M.C., Noël, M.P. (2009). Neural correlates of symbolic number comparison in developmental dyscalculia. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22, 860–874.

- Nieder, S., Dehaene, S. (2009). Representation of number in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 32, 185–208.
- Opfer, J.E., Siegler, R.S. (2007). Representational change and children's numerical estimation. *Cognitive Psychology*, 55, 169–195.
- Patro, K., Haman, M. (2012). The spatial-numerical congruity effect in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 534–542.
- Patro, K., Nuerk, H.-C., Cress, U., Haman, M. (2014). How number-space relationships are assessed before formal schooling: A taxonomy proposal. *Frontiers in Psychology*, 5, 419.
- Piazza, M., Facoetti, A., Trussardi, A.N., Berteletti, I., Conte, S., Lucangeli, D., Dehaene, S., Zorzi, M. (2010). Developmental trajectory of number acuity reveals a severe impairment in developmental dyscalculia. *Cognition*, 116, 33–41.
- Piazza, M., Pinel, P., Le Bihan, D., Dehaene, S. (2007). A magnitude code common to numerosities and number symbols in human intraparietal cortex. *Neuron*, 53, 293–305.
- Price, G.R., Holloway, I., Räsänen, P., Vesterinen, M., Ansari, D. (2007). Impaired parietal magnitude processing in developmental dyscalculia. *Current Biology*, 17, 1042–1043.
- Räsänen, P., Salminen, J., Wilson, A., Aunio, P., Dehaene, S. (2009). Computer-assisted intervention for children with low numeracy skills. *Cognitive Development*, 24, 450–472.
- Reikerås, E., Moser, T., Tønnessen, F.E. (2015). Mathematical skills and motor life skills in toddlers: Do differences in mathematical skills reflect differences in motor skills? *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 1–17.
- Restle, F. (1970). Speed of adding and comparing numbers. *Journal of Experimental Psychology*, 83, 274–278.
- Rotzer, S., Kucian, K., Martin, E., von Aster, M., Klaver, P., Loenneker, T. (2008). Optimized voxel-based morphometry in children with developmental dyscalculia. *Neuroimage*, 39, 417–422.
- Rouder, J.N., Geary, D.C. (2014). Children's cognitive representation of the mathematical number line. *Developmental Science*, 17(4), 525–536.
- Rousselle, L., Noël, M.-P. (2007). Basic numerical skills in children with mathematics learning disabilities: A comparison of symbolic vs. nonsymbolic number magnitude processing. *Cognition*, 102, 361–395.
- Rugani, R., Vallortigara, G., Priftis, K., Regolin, L. (2015). Number-space mapping in newborn chick resembles humans' mental number line. *Science*, 347, 534–536.
- Rykhlevskaia, E., Uddin, L.Q., Kondos, L., Menon, V. (2009). Neuroanatomical correlates of developmental dyscalculia: Combined evidence from morphometry and tractography. *Frontiers in Human Neuroscience*, 3, 51.
- Sandrini, M., Rusconi, E. (2009). A brain for numbers. *Cortex*, 45, 796–803.
- Sella, F., Tressoldi, P., Lucangeli, D., Zorzi, M. (2016). Training numerical skills with the adaptive videogame "The Number Race". *Trends in Neuroscience and Education*, 5(1), 20–29.
- Shaki, S., Fischer, M.H. (2014). Random walks on the mental number line. *Experimental Brain Research*, 232(1), 43–49.

- Shaki, S., Fischer, M.H., Petrusic, W.M. (2009). Reading habits for both words and numbers contribute to the SNARC effect. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(2), 328–331.
- Shalev, R.S. (2007). Prevalence of developmental dyscalculia. In: D.B. Berch, M.M.M. Mazocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (pp. 49–60). Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Shalev, R.S., Manor, O., Gross-Tsur, V. (2005). Developmental dyscalculia: A prospective six-year follow-up. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47, 121–125.
- Siegler, R.S., Opfer, J.E. (2003). The development of numerical estimation: Evidence for multiple representations of numerical quantity. *Psychological Science*, 14, 237–243.
- Simon, O., Kherif, F., Flandin, G., Poline, J.B., Riviere, D., Mangin, J.F., Le Bihan, D., Dehaene, S. (2004). Automated clustering and functional geometry of human parietofrontal networks for language, space, and number. *Neuroimage*, 23, 1192–1202.
- Skibska, J. (2015). Neuroplastyczność mózgu wsparciem rozwojowym dziecka we wczesnym dzieciństwie. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 10, 79–92.
- Trojan, M. (2013). *Na tropie zwierzęcego umysłu*. Warszawa: Scholar.
- Verdine, B.N., Irwin, C.M., Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K. (2014). Contributions of Executive Function and Spatial Skills to Preschool Mathematics Achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 37–51.
- Vernadakis, N., Avgerinos, A., Tsitskari, E., Zachopoulou, E. (2005). The use of computer assisted instruction in preschool education: Making teaching meaningful. *Early Childhood Education Journal*, 33, 99–104.
- Wilson, A.J., Dehaene, S., Dubois, O., Fayol, M. (2009). Effects of an Adaptive Game Intervention on Accessing Number Sense in Low-Socioeconomic-Status Kindergarten Children. *Mind, Brain, and Education*, 3, 224–234.
- Wilson, A.J., Revkin, S.K., Cohen, D., Cohen, L., Dehaene, S. (2006a). An open trial assessment of “The Number Race”, an adaptive computer game for remediation of dyscalculia. *Behavior & Brain Functions*, 2, 20.
- Wilson, A.J., Dehaene, S., Pinel, P., Revkin, S.K., Cohen, L., Cohen, D. (2006b). Principles underlying the design of “The Number Race”, an adaptive computer game for remediation of dyscalculia. *Behavior & Brain Functions*, 2, 19.
- Witkowska, N., Gut, M. (2018). Znaczenie ruchu w edukacji matematycznej. Ucieleśnione poznanie a kształtowanie się umysłowych reprezentacji liczb u dzieci. *Kognitywistyka i media w edukacji*, 1, 128–149.
- Wood, G., Fischer, M.H. (2008). Numbers, space, and action – from finger counting to the mental number line and beyond. *Cortex*, 44, 353–358.
- Wood, G., Willmes, K., Nuerk, H.-C., Fischer, M. (2008). On the cognitive link between space and numbers: A meta-analysis of the SNARC effect. *Psychology Science*, 50(4), 489–525.

Krzysztof Mudyń¹

Instytut Psychologii, Akademia Ignatianum w Krakowie

Institute of Psychology, Jesuit University Ignatianum

Tolerancja niepewności a szacowany konsensus i efekt fałszywej zgodności

Streszczenie

Fałszywy konsensus oznacza tendencję do przeceniania częstości własnych poglądów i preferencji w populacji. Sprawą otwartą pozostaje wciąż pytanie, od jakich czynników zależy nasilenie tej tendencji. W badaniach, zrealizowanych na próbie 246 studentów, poszukiwano związku między poziomem nietolerowanej niepewności, mierzonej polską wersją *Intolerance Uncertainty Scale* (IUS-12), a wielkością szacowanego i fałszywego konsensusu. Zakładano, że osoby o mniejszej tolerancji niepewności będą bardziej przeceniać powszechność wybieranych przez siebie opcji. Porównano osoby o niskiej (dolny kwartył) oraz wysokiej (górny kwartył) tolerancji niepewności, posługując się dwoma wskaźnikami, tj. wielkością szacowanego oraz fałszywego konsensusu. Stwierdzono, że osoby o niskiej tolerancji niepewności bardziej przeszacowywały częstość własnych wyborów: $t_{(121)} = -2,03, p = 0,022$ w porównaniu z osobami o wysokiej tolerancji, podczas gdy drugi wskaźnik potwierdził oczekiwaną zależność tylko na poziomie trendu: $t_{(121)} = -1,48, p = 0,071$. Ponadto wykazano też, że osoby o niskiej tolerancji niepewności częściej wybierały mniej radykalne opcje odpowiedzi typu „raczej tak” lub „raczej nie”: $t_{(121)} = 2,01, p < 0,05$ oraz przejawiały zdecydowanie niższą samoocenę: $t_{(120)} = 3,94, p = 0,000$.

Słowa kluczowe: tolerancja niepewności, szacowany konsensus, efekt fałszywej zgodności

Intolerance of Uncertainty, Estimated Consensus, and the False Consensus Effect

Abstract

False consensus means a tendency to overestimate the frequency of one's views and preferences compared to others in the population. The factors that determine the strength of this tendency are still being explored. Research on a sample of 246 students examined the relationship between the level of intolerable uncertainty, measured by the Polish version of the *Intolerance Uncertainty Scale* (IUS-12), and the strength of the estimated

1 ORCID: 0000-0001-6177-7241. Adres do korespondencji: liberum@poczta.onet.pl.

and false consensus. It was assumed that people with less tolerance to uncertainty were more likely to overestimate the universality of their opinions. People with low (lower quartile) and high (upper quartile) uncertainty tolerance were compared using two indicators: the magnitudes of the estimated consensus and the false consensus. It was found that people with low uncertainty tolerance frequently overestimated their own choices: $t_{(121)} = -2.03$, $p = 0.022$ compared to people with high tolerance; the second indicator confirmed the expected relationship only at the level of the trend: $t_{(121)} = -1.48$, $p = 0.071$. Also, it was shown that people with low tolerance to uncertainty more often chose the less radical options of "probably yes" or "probably no": $t_{(121)} = 2.01$, $p < 0.05$ and showed significantly lower self-esteem $t_{(120)} = 3.94$, $p = 0.000$.

Keywords: intolerance of uncertainty, estimated consensus, false consensus effect

Wprowadzenie

Efekt fałszywej zgodności (*False Consensus Effect*, FCE) polega na przeceňnaniu powszechności własnych ocen, poglądów i preferowanych zachowań. To „egocentryczne odchylenie” (*egocentric bias*) – jak określili je autorzy pojęcia w klasycznym artykule z 1977 roku (Ross, Greene, House, 1997) – stało się przedmiotem licznych badań. Wiele z nich zasadniczo potwierdziło powszechność tego zjawiska oraz zainspirowało do stawiania nowych hipotez dotyczących mechanizmu i czynników, które decydują o wielkości omawianego efektu.

Z kolei niepewność traktowana jako stała dyspozycja osobowościowa jest konstruktem znacznie młodszym, jednak coraz częściej przyciągającym uwagę badaczy. Można odnieść wrażenie, że tak rozumiana niepewność coraz częściej wypiera mocno zakorzenione w literaturze psychologicznej pojęcie lęku.

Trudno jednak znaleźć badania próbujące powiązać te dwa odmienne nurty. Pojęcie „fałszywej zgodności” zakorzenione jest bowiem w psychologii społecznej, podczas gdy pojęcie „nietolerowania niepewności” wiąże się z problematyką różnic indywidualnych i psychologią kliniczną.

W prezentowanym artykule podjęto próbę odszukania związków między wielkością efektu FCE a poziomem nietolerowanej niepewności, mierzonej krótką Skalą Nietolerancji Niepewności (*Intolerance Uncertainty Scale*, IUS-12). Najpierw zostanie przypomniana pokrótce problematyka badań nad FCE, a następnie przybliżona nieco problematyka niepewności, szczególnie zaś wykorzystana w tych badaniach metoda IUS-12, jej psychometryczne właściwości i dotychczasowe wyniki. Później spróbujemy powiązać te dwa nurty badań w poszukiwaniu możliwych, hipotetycznych związków między wielkością (*magnitude*) FCE a poziomem nietolerowanej niepewności (IUS) oraz samooceną, traktowaną tu jako dodatkowa zmienna, która – być może – pełni funkcję mediatora między niepewnością a fałszywym konsensusem.

Poznawcze i motywacyjne aspekty efektu fałszywej zgodności

FCE okazał się bardzo uniwersalnym zjawiskiem. Jak wykazano w wielu badaniach, efekt ten występuje niezależnie od treści przekonań, ocen, postaw czy behawioralnych preferencji. Na przykład osoby, które popierają danego kandydata w wyborach politycznych, przeceniają liczbę jego zwolenników w porównaniu do jego oponentów; osoby używające narkotyków przeceniają powszechność tego zjawiska w porównaniu z tymi, którzy ich nie zażywają (Wolfson, 2000); sportowcy korzystający z dopingu przeceniają częstość tego zjawiska w porównaniu ze sportowcami, którzy go nie stosują. Z kolei przeciwnicy aborcji przeceniają procent osób, które podzielają ich postawy (Wojciszke, 2002), a osoby uważające się za nieśmiałe liczbę nieśmiałych postaci występujących w serialach telewizyjnym, ponadto podają one wyższą liczbę osób nieśmiałych wśród własnych krewnych i znajomych (Harris, Wilshire, 1988).

Występowanie FCE wykazano w odniesieniu do różnych grup wiekowych, w tym także wśród seniorów w wieku 70–93 lat (Yinon, Mayraz, Fox, 1994) oraz pacjentów psychiatrycznych (Brabender, Deutsch, 1993). Warto podkreślić, że występowanie FCE stwierdzano nie tylko w laboratoryjnych badaniach eksperymentalnych, ale też w odniesieniu do naturalnych grup społecznych, w badaniach prowadzonych *via* Internet lub w sondażach telefonicznych przeprowadzanych na dużych, reprezentatywnych grupach (Wojciszke, 2001; Morrison, Matthes, 2011).

Już w latach osiemdziesiątych (Marks, Miller, 1987) pojawiło się wiele hipotez próbujących wyjaśnić przyczyny oraz ewentualne funkcje tego efektu. Przede wszystkim odwoływano się do procesów i czynników o charakterze poznawczym. I chociaż wszystkie te wyjaśnienia znajdowały wsparcie w wynikach badań empirycznych, okazywały się niewystarczające i raczej komplementarne niż wzajemnie się wykluczające. Wszystkie owe hipotezy można podzielić na odwołujące się do czynników poznawczych oraz do emocjonalno-motywacyjnych. Wprawdzie referowane w tym artykule badania nawiązują do potencjalnych czynników o charakterze motywacyjnym, jednak dla równowagi warto przypomnieć dwie najważniejsze hipotezy odwołujące się do czynników poznawczych. Należy się bowiem zgodzić z lakonicznym stwierdzeniem Daniela Colemana (2018, s. 58): „There are several processes which contribute to the false consensus”.

Zgodnie z hipotezą *selective exposure* to, że przeszacowujemy liczbę osób, które podzielają nasze poglądy, postawy czy preferencje, nie powinno nas dziwić, gdyż przede wszystkim kontaktujemy się i podtrzymujemy interakcje z osobami do nas podobnymi. Podobieństwo może dotyczyć m.in. profilu wykształcenia lub wykonywanego zawodu, przynależności pokoleniowej lub (sub)kulturowej. Wolimy też kontaktować się z ludźmi

podzielającymi nasz styl życia i preferencje polityczne. Innymi słowy, jesteśmy „wystawieni” na kontakty z selektywnie wybraną grupą osób, która bynajmniej nie jest reprezentatywna dla całej populacji.

Inna hipoteza, odwołująca się do pojęcia dostępności poznawczej (*cognitive availability*), akcentuje to, że posiadamy uprzywilejowany dostęp do własnych doświadczeń, w sensie wspomnień, uczuć i preferencji, czyli wszelkich informacji związanych ze sobą, z własnymi motywami i zachowaniami. Informacje dotyczące innych osób są mniej dostępne poznawczo, przypominają się trudniej i w dalszej kolejności. Zwykle musimy je pośrednio wywnioskować. Nic dziwnego zatem, że nasze oceny innych ludzi są skrzywione naszymi indywidualnymi preferencjami. Można też powiedzieć, że nasze oceny podlegają jeszcze innej heurystyce, opisaney przez Daniela Kahnemana (2011/2012), czyli heurystyce zakotwiczenia. Niewątpliwie nasze oceny dotyczące poglądów czy preferencji innych ludzi także zakotwiczone są we własnych poglądach i preferencjach.

Czynniki o charakterze poznawczym, wynikające ze sposobu przetwarzania informacji, nie wyczerpują jednak możliwych przyczyn i powodów występowania FCE oraz wielkości tego efektu. Powszechność i uporczywość FCE uzasadnia też inny kierunek poszukiwań i interpretacji. Być może FCE jest jednym z tych „złudzeń, które pomagają żyć”? Być może występuje ono nie tylko jako skutek typowego przebiegu procesów poznawczych. I nie tylko „dlatego, że”, lecz także „po coś”, w jakimś celu. Może poprawia nam samopoczucie, chroni przed dyskomfortem i obniżeniem samooceny. Możliwe, że FCE, mimo potencjalnych kosztów wynikających ze zniekształcania obrazu rzeczywistości, pozostaje jednak „w służbie ego” i pełni funkcję adaptacyjną. Dlaczego miałyby tak być? Otóż zauważmy, że z powodów społeczno-politycznych przynależność do mniejszości zazwyczaj pociąga za sobą wiele negatywnych konsekwencji. W systemach demokratycznych mniejszości parlamentarne mają ograniczone możliwości wpływania na bieg spraw, które także ich dotyczą. Członkowie społeczności muszą podporządkowywać się decyzjom ustawodawczym – i w ogóle normom obyczajowym – akceptowanym i forsowanym przez większość współobywateli. Nie dotyczy to tylko tzw. uprzywilejowanej mniejszości (w sensie posiadanej władzy lub statusu ekonomicznego). Nie dysponujemy jednak badaniami, w których badaną grupą byłiby dyktatorzy lub miliarderzy.

Można by powiedzieć, że bycie w mniejszości pociąga za sobą zagrożenie osobistej wolności w sensie demonstrowania własnych preferencji i decydowania o celach realizowanych przez grupę, do której należymy. Nawet jeśli w sensie prawnym istnieje możliwość *votum separatum*, to jednak automatycznie pojawia się niebezpieczeństwo marginalizacji lub wręcz wykluczenia z danej społeczności, a poczucie przynależności jest sprawą ważną

i przekłada się na wiele wskaźników związanych z dobrym samopoczuciem i funkcjonowaniem (Lambert et al., 2013). Wykazano też, że potrzeba przynależności nasila FCE (Morrison, Matthes, 2011). Wykluczenie z grupy jest karą, a bycie skazanym na banicję bywa równoznaczne ze śmiercią cywilną. We wcześniejszych okresach historycznych szanse przeżycia jednostki wykluczonej z własnego plemienia były zaś minimalne.

Reasumując, przynależność do mniejszości, w tym także podzielanie poglądów odmiennych od przeważającej większości, powoduje wiele potencjalnych dyskomfortów i podważa poczucie bezpieczeństwa jednostki. Co więcej, należy też pamiętać o tzw. społecznym dowodzie słuszności w rozumieniu Roberta Cialdiniego (2004) – jeśli nasze zachowanie lub poglądy odbiegają od demonstrowanych przez innych ludzi, może to podważać przekonanie o słuszności własnej racji i rodzić kłopotliwe wątpliwości.

Niepewność, emocjonalność a szacowany konsensus

Wątpliwości oznaczają niepewność. Pojęcie niepewności jest kategorią niezwykle obszerną, a liczba badań związanych z różnymi aspektami niepewności jest ogromna i wciąż rośnie (Kossowska, Szumowska, Szwed, 2018). Trudno też nie zgodzić się z Beniaminem Franklinem, że „Pewna jest tylko śmierć i podatki”. Ale i tu wkrada się niepewność. Zasadniczo nie znamy bowiem ani daty, ani okoliczności własnej śmierci. Podatków wprawdzie trudno jest uniknąć, niemniej nie mamy pewności, czy w przyszłym roku nie zostaną podwyższone, zdarza się też, że bywają zmieniane wstecz, choć nie powinny.

Należy rozróżnić dwa rodzaje niepewności: 1) sytuacyjną, zaktywizowaną brakiem subiektywnej pewności w specyficznych kwestiach, które wymagają podjęcia niezwłocznej decyzji lub wiążą się z aktualnie realizowanym działaniem, 2) niepewność jako stałą dyspozycję osobowościową, manifestującą się systematycznie w różnych sytuacjach. Może się to wiązać z niską samooceną lub z konfliktową strukturą wartości jednostki i niestabilną ich hierarchizacją. Referowany projekt odwołuje się do niepewności rozumianej jako cecha, czyli względnie stała dyspozycja jednostki. W szczególności interesuje nas związek między wielkością szacowanego lub fałszywego konsensusu a stopniem nietolerowania niepewności.

Czy wielkość FCE wiąże się z poziomem nietolerowanej niepewności? Co mogłoby uzasadniać takie oczekiwanie? Otóż, nasuwają się dwa hipotetyczne powody. Po pierwsze, można sądzić, że osoby, które gorzej tolerują niepewność (czyli uzyskują wyższe wyniki w Skali Nietolerancji Niepewności) mają silniejszą potrzebę redukcji tej niepewności. Jednym ze sposobów redukcji doświadczanej niepewności byłoby natomiast

nieświadome „przekonywanie siebie”, że wiele innych osób też tak uważa, a co za tym idzie własna ocena jest raczej trafna i słuszna.

Drugi hipotetyczny powód przemawiający za występowaniem związku między FCE a poziomem nietolerowanej niepewności odnosi się do oczekiwanych różnic w zakresie emocjonalności osób o różnej tolerancji na niepewność. Można sądzić, że osoby o niskiej tolerancji niepewności częściej doświadczają negatywnych uczuć, takich jak lęk, obawa przed niepowodzeniem lub negatywną oceną ze strony innych ludzi, złość, zakłopotanie (nieśmiałość) albo poczucie niskiej wartości. Trudno też nie zgodzić się z tezą, że aktualny nastrój pełni funkcję „emocjonalnego torowania” (*affect priming*) dostępu do odpowiednich, związanych z nim informacji (por. Bower, 1981). Niektórzy autorzy idą jeszcze dalej, sugerują bowiem, że nastrój pełni wręcz funkcję heurystyki, która zastępuje poznawcze angażowanie się w intensywne przetwarzanie informacji (Schwartz, Clore, 1983; Coleman, 2018). Rozumowanie to wprawdzie nie uzasadnia wprost istnienia zależności między stanem emocjonalnym a wielkością FCE, lecz jedynie związek między nietolerowaniem niepewności a przewagą uczuć negatywnych, nie przesądzając o kierunku tej zależności. Punktem wyjścia do podjęcia referowanych badań było przeświadczenie, że niepewność i związane z nią negatywne emocje silnie motywują jednostkę do tego, by wierzyć, że wiele innych osób – a może nawet większość – podziela jej poglądy czy preferencje.

Założenie to pozostaje w opozycji względem cytowanego niżej kierunku rozumowania Martina D. Colemana: „Osoby doświadczające pozytywnego afektu byłyby przygotowane wskutek torowania (*priming*) do odzyskania pozytywnych wspomnień (związanych z osobami, które zgadzały się z nimi w przeszłości), podczas gdy osoby doświadczające negatywnego afektu byłyby przygotowane do odzyskania negatywnych wspomnień (związanych z osobami, które nie zgadzały się z nimi w przeszłości)” (2018, s. 59). Badacz dodaje: „W rezultacie pozytywny afekt powodowałby zwiększenie szacowanego konsensusu, podczas gdy negatywny afekt prowadziłby do obniżenia szacowanego konsensusu” (2018, s. 59). A zatem obydwie argumentacje są zgodne co do istnienia zależności, lecz odmiennie przewidują jej kierunek. Przytoczone rozumowanie Colemana uważam za nieprzekonujące. Niemniej dodać trzeba, że autorowi udało się uzyskać w warunkach eksperymentalnych wyższy szacowany konsensus u osób sytuacyjnie „szczęśliwych” w porównaniu z osobami „smutnymi”. W eksperymencie tym manipulowano nastrój osób badanych przez koncentrację na wspomnieniach związanych z doświadczaniem szczęścia bądź smutku albo na wspomnieniu neutralnym emocjonalnie.

Wspomniany wynik można by jednak interpretować w nawiązaniu do ogólniejszej, niespecyficznej prawidłowości, a mianowicie, że ludzie, kiedy

są radośni, przejawiają mniejszą ostrożność w formułowaniu swych ocen oraz interpretują różne zdarzenia w sposób bardziej życzeniowy i mniej krytyczny. Przede wszystkim zauważmy jednak, że kontakty z innymi ludźmi nie są jedynym źródłem pozytywnych lub negatywnych uczuć. Pozytywnych emocji doświadczamy też w trakcie skutecznej realizacji dowolnych celów, a negatywnych gdy napotykamy na przeszkody, z którymi nie potrafimy sobie poradzić. Poza tym ważniejsze jest to, czy uważamy, że ktoś nas lubi, niż czy się z nami zgadza. A skoro tak, to nie ma też powodu zakładać, że aktualny nastrój aktywizuje (*prime*) tylko te doświadczenia, które odnoszą się do konsensualnych interakcji z innymi ludźmi.

Przytoczony wynik nie przekreśla wcześniejszej intuicji, zakładającej pozytywną korelację między wyższym poziomem nietolerancji niepewności a wielkością szacowanego konsensusu. Innymi słowy, oczekiwaliśmy, że osoby, które gorzej tolerują sytuacje związane z niepewnością, będą bardziej przeceniać powszechność wybieranych przez siebie opcji.

Efekt fałszywej zgodności a potrzeba unikalności (*Need for Uniqueness*, NfU). Aspekty motywacyjne

Jak wiadomo, powszechność stwierdzanej empirycznie tendencji do przecenienia liczby osób, które podzielają nasze poglądy, postawy bądź preferencje, opiera się na porównaniach międzygrupowych. Oznacza to, że przecenianie konsensusu nie musi wystąpić u wszystkich osób badanych oraz nie każda osoba należąca do grupy bardziej „konsensualnej” wyżej oceni swój konsensus niż przeciętny uczestnik porównywanej grupy. Co z osobami, które zamiast przeceniać powszechność własnych poglądów nie doceniały ich częstości? Możemy wówczas – na przykład – odwołać się do komplementarnego pojęcia, tj. do konstruktu „iluzja własnej unikalności” (Stern, West, Schmidt, 2014). Na przykład w badaniach nad postawami wobec szczepienia dzieci przeprowadzonych na internetowej próbie 367 osób dorosłych z uwzględnieniem ich preferencji politycznych konserwatyści przeceniali konsensus wśród osób o podobnych poglądach (czyli wśród konserwatystów), podczas gdy osoby o poglądach liberalnych nie doceniały (*underestimate*) częstości własnych poglądów w grupie liberałów (Rabinovitz et al., 2016). Można powiedzieć zatem, że liberałowie przejawiali „złudzenie unikalności”. Wynik ten dobrze koresponduje też z wcześniejszymi badaniami (Stern et al., 2014), w których konserwatyści spostrzegali większy konsensus w obrębie swojej grupy niż liberałowie w odniesieniu do własnej.

Iluzja unikalności (*uniqueness illusion*) przywołuje pokrewne, acz starsze pojęcie, tj. *The Need for Uniqueness* (NfU), zaproponowane przez Snydera

i Fromkina (1977; 1980). Zgodnie z tą koncepcją ludzie – przynajmniej niektórzy – odczuwają wyraźną potrzebę, by odróżniać się od innych i potwierdzać swą odrębną, niepowtarzalną tożsamość. Okamoto (1983) wykazał eksperymentalnie, że dostarczanie osobom badanym informacji zwrotnych podkreślających ich podobieństwo do innych nie tylko pogarsza ich nastrój, lecz również nasila tendencje do podkreślania własnej odmienności. W tych samych badaniach sprawdzono też relacje między globalnym wynikiem NfU a poszczególnymi skalami Big Five. Stwierdzono wyraźną korelację negatywną – co należy podkreślić – między globalnym wynikiem NfU a neurotyzmem ($N = 253, r = -0,41, p < 0,001$) i ugodowością (*agreeableness*) ($r = -0,27, p < 0,001$) oraz pozytywne korelacje NfU z otwartością ($r = 0,31, p < 0,001$) i ekstrawersją ($r = 0,27, p < 0,001$). Wyniki te w sposób pośredni uzasadniają zatem sygnalizowaną wcześniej intuicję, że osoby uzyskujące wysokie wyniki w *Intolerance Uncertainty Scale* powinny bardziej dążyć do konsensusu (i przeceniać jego wielkość) niż dążyć do unikalności, gdyż konsensus jest bezpieczniejszy niż odróżnianie się. Można wprawdzie założyć, że z jednej strony każdy człowiek – ze względu na swą społeczną naturę – ma potrzebę dzielenia rzeczywistości z innymi, zwłaszcza bliskimi ludźmi (por. Hardin, Higgins, 1996), ale z drugiej ma też potrzebę własnej unikalności (niepowtarzalności). Niemniej, pierwsza wymieniona potrzeba wydaje się bardziej podstawowa, gdyż to ona decyduje o poczuciu bezpieczeństwa.

Pomysł, by doszukiwać się związku między wielkością fałszywego konsensusu a niepewnością, pojawił się kilka lat temu w kontekście badań nad tzw. ontologicznym fałszywym konsensusem (Mudyń, Kałużna, 2015). Zadaniem osób badanych było m.in. wskazanie, który z trzech obiektów („Wszechświat”, „miasto Kraków” czy „Ja sam”) wydaje się najbardziej rzeczywisty², a następnie oszacowanie procentu osób, które dokonały takiego samego wyboru. FCE ujawnił się w każdym przypadku, niezależnie od wybranego obiektu. O wiele bardziej interesujący oraz spektakularny wynik pojawił się niejako przy okazji i odnosił się do różnic między wielkością fałszywego konsensusu a dokonywaniem spójnych (*consistent*) lub niespójnych (*inconsistent*) wyborów. Krótko mówiąc, osoby badane dokonywały tego wyboru trzykrotnie w trakcie wypełniania dłuższego kwestionariusza i zazwyczaj wskazywały w kolejnych wyborach ten sam obiekt, czyli dokonywały „spójnego wyboru”. Niemniej kilkanaście procent osób zmieniało preferencje przy kolejnych wyborach (*inconsistent choices*).

Co ciekawe, osoby dokonujące niespójnych wyborów (tj. wybierające np. za pierwszym razem „miasto Kraków”, a później zmieniające decyzję na „Ja sam(a)” lub „Wszechświat”) demonstrowały istotnie wyższy FCE niż osoby, które konsekwentnie wskazywały na ten sam obiekt. Efekt ten

2 Więcej o ocenie subiektywnej rzeczywistości różnych obiektów: Mudyń (2007).

wystąpił we wszystkich trzech badanych grupach, tj. wśród studentów psychologii, studentów matematyki oraz w grupie osób w wieku średnim (40–60 lat). W każdej grupie poziom istotności różnic był bardzo przekonujący ($p < 0,001$).

Można zadać pytanie, jaki jest związek przytoczonych wyników z problematyką niepewności. Otóż, należy sądzić, że jeśli ktoś zmienia decyzję w odpowiedzi na to samo pytanie, oznacza to, że nie jest pewien trafności wcześniej dokonanego wyboru. Zatem osoby dokonujące tzw. niekonsekwentnych wyborów można uznać za cechujące się wyższym poziomem niepewności w porównaniu z osobami konsekwentnie podtrzymującymi wcześniejsze wybory. Kwestią otwartą pozostaje pytanie, na ile ujawniona w kontekście tego zadania niepewność była czymś sytuacyjnie specyficznym, a na ile świadczy ona o zgeneralizowanym poczuciu niepewności, czyli o stałej dyspozycji badanych osób.

Wydaje się sprawą dość oczywistą, że badając poziom nietolerowanej niepewności, badamy *de facto* poziom niepewności jednostki rozumianej jako stała dyspozycja osobowościowa. Kwestią bardziej złożoną jest pytanie o relację między poziomem niepewności jednostki a poziomem jej samooceny. Ogólna wiedza psychologiczna sugeruje istnienie związku między tymi dwoma zmiennymi. Należałoby oczekiwać, że związek ten ma charakter raczej negatywny – wysoka samoocena powinna redukować niepewność, a niska wręcz przeciwnie. Niemniej, związek ten nie musi być tak prosty – być może osoby o niskiej samoocenie stosują inne strategie podwyższania i podtrzymywania samooceny, a osoby o zawyżonej jawnej samoocenie muszą się bronić przed tymi rodzajami niepewności, które mogłyby zagrozić ich samoocenieniu? W referowanych niżej badaniach, mimo braku doprecyzowanych oczekiwań, uwzględniono jednopytaniową skalę samooceny, aby upewnić się, że nietolerowanie niepewności idzie w parze z niższą samooceną.

Hipotezy, metoda i przebieg badań

Hipotezy

H1: Przy szacowaniu częstości wybierania przez innych uczestników badania tych samych co wskazanych przez siebie opcji odpowiedzi na cztery postawione pytania (o charakterze etycznym lub „ontologicznym”) wystąpi efekt fałszywej zgodności.

H2a: Osoby o niższym poziomie tolerowanej niepewności (gorzej tolerujące niepewność) będą przejawiać wyższy *szacowany consensus* niż osoby lepiej tolerujące niepewność.

H2b: Osoby o niższym poziomie tolerowanej niepewności (gorzej tolerujące niepewność) będą przejawiać wyższy *fałszywy consensus* niż osoby lepiej tolerujące niepewność.

H3: Osoby o niższym poziomie tolerowanej niepewności będą przejawiać więcej wątpliwości (w porównaniu z osobami o wyższym poziomie tolerancji), co wyrazi się częstszym wyborem opcji typu „raczej się zgadzam” lub „raczej się nie zgadzam” niż opcji typu „zdecydowanie tak” lub „zdecydowanie nie”.

H4: Osoby o niższym poziomie tolerowanej niepewności cechuje niższy poziom samooceny jawnej niż osoby o wyższym poziomie tolerowanej niepewności.

Uczestnicy (osoby badane). W badaniach uczestniczyło 248 studentów³, ostatecznie uwzględniono wyniki 246 osób, po odrzuceniu dwóch z powodu niekompletności odpowiedzi. Byli to studenci kilku różnych uczelni, takich jak Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytetu Ekonomiczny w Krakowie, Akademia Krakowska, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Podhalańska Państwowa Szkoła Wyższa w Nowym Targu. Studiowane przez uczestników kierunki to (poczynając od najliczniej reprezentowanych): ekonomia, rachunkowość i finanse, coaching i doradztwo filozoficzne, położnictwo oraz psychologia (mniej niż 10%). Badania przeprowadzono w okresie od 18 grudnia 2018 do 12 stycznia 2019 roku. Wiek uczestników mieścił się w przedziale 19–26 lat ($M = 21,8$, $SD = 1,5$). W przebadanej grupie znalazło się 165 kobiet (67%) i 61 mężczyzn (33%). Wiek kobiet ($M = 21,42$, $SD = 1,31$) i mężczyzn ($M = 22,41$, $SD = 1,69$) był podobny.

Badania miały charakter anonimowy, niemniej osoby zainteresowane problemem, którego dotyczyły badania, mogły (opcjonalnie) umieszczać w metryczce adres mailowy, by po opracowaniu wyników uzyskać dostęp do tekstu artykułu. Z możliwości tej skorzystało 135 osób (51%), co wydaje się dobrze świadczyć o stosunku względem badania i motywacji do współpracy.

Metoda i przebieg badań. Uczestnicy wypełniali krótki, dwustronicowy kwestionariusz, który składał się z kilku dość różnych zadań, należało bowiem:

1. odpowiedzieć na 12 pytań wchodzących w skład Skali Nietolerancji Niepewności (*Intolerance Uncertainty Scale*, IUS-12);
2. odpowiedzieć na jedno pytanie dotyczące samooceny;
3. odpowiedzieć na cztery pytania, korzystając z czteropunktowej skali⁴.

3 Pragnę w tym miejscu serdecznie podziękować mgr Katarzynię Cyroń, dr. Lechowi Górniakowi i dr Helenie Motyce za nieocenioną pomoc w przeprowadzeniu badań.

4 Pytania te zostały przytoczone w aneksie w Załączniku 2.

W przypadku pytania pierwszego, dotyczącego akceptacji kary śmierci, możliwe opcje mieściły się w schemacie „tak”, „raczej tak”, „raczej nie”, „nie”. Natomiast odnośnie do pozostałych trzech pytań, wymagających rozstrzygnięć, który z danej pary obiektów jest bardziej rzeczywisty, możliwe odpowiedzi mieściły się w podobnym schemacie, tj.: „zdecydowanie A”, „raczej A”, „raczej B”, „zdecydowanie B”.

4. w nawiązaniu do poprzednich odpowiedzi należało oszacować, jaki procent studentów wybrał taką samą wersję odpowiedzi: („A teraz [...] postaraj się oszacować, jaki procent studentów dokonał takich samych jak Ty wyborów w poszczególnych pytaniach”).

Wykorzystana w badaniu Skala Nietolerancji Niepewności (IUS-12) jest przetłumaczoną przez autora polską wersją skali zaproponowanej przez Nicholasa Carletona, Petera Nortona i Gordona Asmundsona (2007).

Pierwotna, 27-pytaniowa wersja *Intolerance Uncertainty Scale* została skonstruowana we Francji (w języku francuskim) (Freeston et al., 1994). Skala charakteryzowała się wysoką spójnością wewnętrzną (alfa = 0,91), dość dobrą rzetelnością retestową ($r = 0,74$), cechowała ją również dobra trafność konwergencyjna z wieloma miarami odnoszącymi się do lęku (np. *Beck Anxiety Inventory*, $r = 0,57$), złości (np. *Penne State Worry Questionnaire*, $r = 0,63$), a także depresji (*Beck Depression Inventory*, $r = 0,52$). Pierwotnie (na podstawie francuskojęzycznej wersji) wyróżniono cztery czynniki, jednak później, opierając się na anglojęzycznej wersji IUS, inni badacze (Buhr, Dugas, 2002) wyodrębnili pięć czynników. Biorąc pod uwagę wysokie interkorelacje między poszczególnymi pytaniami, niestabilność wyodrębnianych czynników oraz trudności w interpretacji niektórych z nich, Carleton et al. (2007) zdecydowali się podjąć próbę skonstruowania krótszej wersji, którą należy uznać za udaną, gdyż IUS-12 cechuje się klarowną, dwuczynnikową strukturą i ma nie mniej zadowalające właściwości psychometryczne niż IUS-27 (Carleton et al., 2007; Khawaja, Yu, 2010). Narzędzie IUS-12 (podobnie jak w przypadku skali IUS-27) wykorzystuje pięciopunktową skalę odpowiedzi, gdzie 1 oznacza „zupełnie do mnie nie pasuje”, a 5 „bardzo do mnie pasuje”. Kwestionariusz IUS-12 składa się z dwu, czynnikowo wyodrębnionych, podskal:

1. *Prospective Anxiety* (lęk związany z tym, co może się zdarzyć) oraz
2. *Inhibitory Anxiety* (lęk powstrzymujący przed działaniem).

W skład pierwszej podskali wchodzi siedem itemów. A oto dwa przykłady: (1) *Nieprzewidziane zdarzenia mocno mnie denerwują*; (2) *Nie cierpię być zaskakiwanym/q*. Do drugiej podskali należy pięć itemów. Przykłady: (1) *Kiedy trzeba zacząć działać, paraliżuje mnie niepewność*; (2) *Niepewność powstrzymuje mnie przed cieszeniem się pełnią życia*⁵.

5 Pełna, polskojęzyczna wersja skali IUS-12 wraz z kluczem znajduje się w aneksie jako Załącznik 1.

Jak wspomniano wcześniej, oprócz IUS osoby badane zostały skonfrontowane z nadzwyczaj prostym stwierdzeniem dotyczącym samooceny, do którego należało się ustosunkować przy użyciu tej samej, pięciopunktowej skali (1 – „zupełnie do mnie pasuje”, 2 – „raczej do mnie pasuje” etc.). Stwierdzenie to, pełniące funkcję 1-itemowej skali samooceny, brzmi po prostu: „Mam pozytywną samoocenę”. Należy podkreślić, że w wyniku wszechstronnych i skrupulatnych badań, których punktem wyjścia była klasyczna, 10-itemowa Skala Samooceny, tj. SES Rosenberga, dowiedziono (Robins, Hendin, Trzesniewski, 2001), że SISE jest dobrym substytutem SES. Korelacja między wynikami obydwu metod oscylowała między $r = 0,72$ a $r = 0,80$, w zależności od badanej grupy. Podsumowując wyniki serii czterech badań, autorzy stwierdzają, że ich jednozdaniowa skala (SISE) oraz klasyczna skala samooceny Rosenberga (SES) „posiadały niemal identyczny wzorzec korelacji z wieloma zmiennymi kryterialnymi”, poczynając od samoocen odnoszących się do specyficznych dziedzin aktywności, przez cechy osobowości, ocenę zachowań w sytuacjach społecznych dokonywanych przez rówieśników, a kończąc na obiektywnych kryteriach osiągnięć akademickich (Robins et al., 2001, s. 159).

Wyniki

Zacznijmy od przedstawienia wyników uzyskanych przy użyciu polskiej wersji IUS-12.

Tabela 1. Statystyki opisowe IUS-12 w porównaniu do wyników grupy amerykańskiej

IUS-12	Studenci polscy			Studenci amerykańscy
	Kobiety (<i>n</i> = 165)	Mężczyźni (<i>n</i> = 80)	łącznie (<i>n</i> = 245)	łącznie (<i>n</i> = 818)
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
(I) <i>Prospective Anxiety</i>	22,27 (4,63)	21,60 (3,81)	22,05 (4,38)	16,68 (6,00)
(II) <i>Inhibitory Anxiety</i>	13,16 (3,60)	13,32 (3,60)	13,21 (3,59)	9,17 (4,15)
<i>Total</i>	35,37 (7,32)	34,92 (5,89)	35,22 (6,88)	25,85 (9,45)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Carleton et al. (2007).

Należy odnotować, że wyniki badanej grupy, czyli polskich studentów, są wyraźnie wyższe niż wyniki pochodzące od studentów amerykańskich, w podobnym stopniu dotyczy to obydwu skal. Pojawia się pytanie, czy wyższy poziom niepokoju (ściślej, „nietolerowanej niepewności”) dotyczy tylko

polskich studentów, czy może Polaków w ogóle. Różnica wyników jest bowiem dość spektakularna (35,22 vs 25,85). Po części można by to wiązać ze zróżnicowaniem wieku porównywanych grup. W amerykańskiej próbie (Carleton et al., 2007, s. 108) rozpiętość wieku była wprawdzie o wiele większa, bo od 17 do 51 lat, lecz równocześnie średnia wieku niższa niż w polskiej próbie (u kobiet – 20,6, u mężczyzn – 20,7 lat). W referowanych badaniach, podobnie jak w grupie kanadyjskich studentów ($n = 254$) wypełniających 27-itemową skalę IUS, nie odnotowano znaczących różnic związanych z płcią.

Przechodząc do kolejnego istotnego elementu referowanych wyników, przypomnijmy, że osoby badane odpowiadały na cztery pytania, a każdorazowo do dyspozycji miały cztery opcje: dwie radykalne („zdecydowanie tak”, „zdecydowanie nie” lub „zdecydowanie x”, „zdecydowanie y”) oraz dwie umiarkowane w rodzaju „raczej tak”, „raczej nie” lub „raczej x”, „raczej y”). W przypadku każdego pytania zliczano, ile osób wybrało daną opcję. Na przykład w pytaniu drugim opcję (a) wybrało 29 osób – uznały one, że Kraków jest **zdecydowanie** bardziej rzeczywisty niż one same. Obliczono, jaki procent stanowią te osoby w grupie złożonej z 246 badanych. Okazuje się, że stanowią one 11,79%. Procent osób, które rzeczywiście wybrały daną opcję, jest miarą częstości wybieranej możliwości, a zarazem wskaźnikiem **faktycznego konsensusu**, który będzie porównywany z **szacowanym (estimated) konsensusem**. Z kolei dodatnią różnicę między szacowanym a faktycznym konsensusem można określić mianem **fałszywego konsensusu**.

Dodajmy, że klasyczny, zaproponowany przez Rossa i współautorów (1977), sposób badania i obliczania efektu był nieco inny. Klasyczny paradygmat badań nad fałszywym konsensusem polega bowiem na stawianiu jednostki w sytuacji wyboru między dwoma opcjami typu „tak” / „nie”, „jestem za” / „jestem przeciw” (*pro / con*), ewentualnie „preferuję X” / „preferuję Y”. Następnie badany szacuje procent osób, które wybrały tę samą opcję oraz (niejako automatycznie) procent osób, które wybrały opcję przeciwną. W kolejnym kroku porównuje się szacowaną częstość (procent) osób wybierających tę samą opcję (dokonywaną przez tych, którzy ją wybrali) z szacowaną częstością wyboru tejże opcji (nazwijmy ją X) przez osoby, które wybrały opcję alternatywną, czyli Y. Upraszczając, można by powiedzieć, że porównuje się procent zwolenników danej opcji w określonej populacji szacowany przez jej zwolenników i przeciwników.

W przeprowadzonych badaniach taka procedura obliczania wielkości konsensusu nie jest możliwa, gdyż: 1) badani, dokonując odpowiedzi, mieli do czynienia z czterema opcjami; 2) w następnym zadaniu nie proszono ich o oszacowywanie domniemanej częstości wybierania pozostałych opcji

w populacji (tu: wśród studentów)⁶. Można też zastosować inny, prostszy wskaźnik fałszywego konsensusu, porównując faktyczną częstość wyboru (*actual consensus*) danej opcji w całej grupie (populacji) z szacowanym konsensusem (*estimated consensus*) dokonany przez osoby, które wybrały taką właśnie opcję. Ten sposób liczenia jest łatwiejszy (i zgodny ze sposobem rozumienia fałszywego konsensusu w płaszczyźnie teoretycznej); taki też sposób postępowania zastosowano w referowanych badaniach⁷.

Przy analizie własnych wyników z konieczności odwołamy się do tej ostatniej procedury obliczania efektu. Zauważmy też, że przy użyciu tej procedury liczenia trudniej jest uzyskać znaczący efekt niż gdy porównujemy szacunki zwolenników i przeciwników danej opcji, gdyż wówczas można powiedzieć, że mamy do czynienia z podwojonym efektem – efekt „przeceńniania” (*overestimation*) danej opcji przez jej zwolenników nakłada się zwykle na efekt „niedocenia” (*underestimation*) przez jej przeciwników.

Dane zawarte w tabeli 2 pozwalają zauważyć, że w przypadku każdego pytania i niezależnie od wybieranej opcji szacowany konsensus (Sz%) jest wyższy od faktycznego (F%), co dobrze świadczy o powszechności i sile tendencji zwanej fałszywym konsensusem. Osoby badane przeceniały częstość wybieranej przez siebie opcji średnio o 25,8%. Najbardziej spektakularne przeszacowanie wybranej opcji wystąpiło w pytaniu drugim. Osoby, które odpowiedziały się za opcją (a), czyli uznały, że miasto Kraków wydaje się „zdecydowanie” bardziej rzeczywiste niż one same, przeceniły częstość tej odpowiedzi aż o 45,07%. Z kolei najmniejsze przeszacowanie (17,57%) wystąpiło w tym samym pytaniu przy wyborze opcji (b) – „raczej miasto Kraków”. W wersji graficznej ilustruje to rycina 1.

Mimo że wyniki grupowe wskazują na powszechność przeszacowywania własnych wyborów, należy jednak zaznaczyć, że w przypadku każdego z czterech pytań zdarzały się wypadki „niedoszacowań” częstości występowania wybranej opcji. W kolejnych pytaniach (1–4) zdarzyło się to odpowiednio: 21, 54, 30 i 27 razy, w sumie 132 razy. Zważywszy na to, że wszystkich oszacowań było 984 (246 osób razy 4 pytania), przypadki typu *underestimation* stanowiły 13,41% wszystkich ocen.

6 Oczywiście do pomyslenia jest zastosowanie skomplikowanej (i nieco problematycznej) procedury w przypadku czterech opcji odpowiedzi, ale tylko pod warunkiem, że szacunki osób, które wybrały opcję np. (a), byłyby porównywane kolejno z poszczególnymi alternatywnymi opcjami, czyli z (b), (c) i (d). Niemniej, procedura taka nie wydaje się wystarczająco przekonująca ani konieczna.

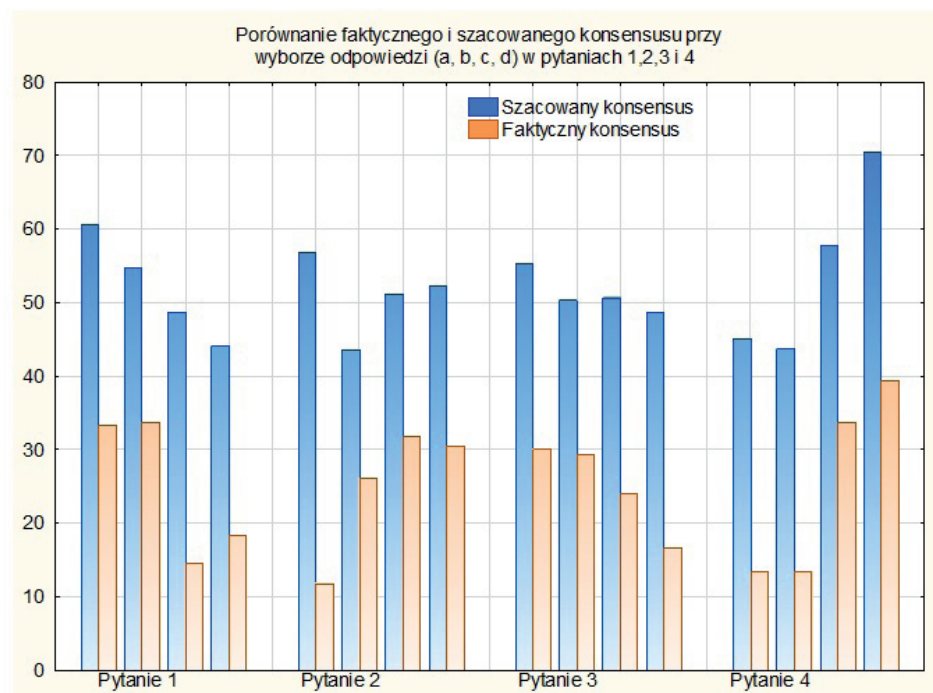
7 Niemniej, niektórzy autorzy, tacy jak Mullen (1983) bronią klasycznego (operacyjnego) rozumienia i uważają, że należy odróżnić *overestimation of consensus* od *false consensus*.

Tabela 2. *Faktyczny i szacowany konsensus odpowiedzi wybieranych w poszczególnych pytaniach. Różnica między szacowanym procentem (Sz%) a faktycznym procentem (F%) jest miarą fałszywego konsensusu*

Nr pytania	Wybrana opcja odpowiedzi	Liczba osób, które wybrały daną opcję	Faktyczny procent (F%) osób, które wybrały daną opcję	Szacowany procent (Sz%) osób, które wybrały tę samą opcję <i>M (SD)</i>	Różnica Sz% - F%
1.	a	82	33,33%	60,57% (24,11)	27,24%
	b	83	33,74%	54,80% (19,23)	21,06%
	c	35	14,64%	48,75% (23,00)	34,11%
	d	46	18,29%	44,08% (23,78)	25,78%
Razem		246	100%		
2.	a	29	11,79%	56,86% (22,12)	45,07%
	b	64	26,02%	43,59% (21,32)	17,57%
	c	78	31,70%	51,17% (18,74)	19,46%
	d	75	30,49%	52,36% (23,30)	21,87%
Razem		246	100%		
3.	a	74	30,08%	55,38% (23,42)	25,30%
	b	72	29,27%	50,33% (20,68)	21,06%
	c	59	23,98%	50,63% (20,72)	26,65%
	d	41	16,67%	48,76% (25,36)	32,09%
Razem		246	100%		
4.	a	33	13,41%	45,09% (22,97)	31,68%
	b	33	13,41%	43,70% (18,08)	30,29%
	c	83	33,75%	57,78% (20,15)	24,03%
	d	97	39,43%	70,46% (23,57)	31,03%
Razem		246	100%		
			Średnio	53,85%	25,88%

W przyszłych badaniach byłoby rzeczą interesującą bliższe przyjrzenie się osobom, które systematycznie nie doceniają częstości własnych opinii czy preferencji. Wydaje się, że tzw. potrzeba unikalności nie jest jedynym wyjaśnieniem. Być może to efekt różnych strategii radzenia sobie z niepewnością. Do pomyślenia jest strategia asekuracyjna (przejawiająca się wzmożoną ostrożnością) w odróżnieniu od strategii (lub raczej mechanizmu) obronnej, polegającej na utwierdzaniu się w słuszności (trafności) problematycznej opcji przez jej przesadne akcentowanie. Pierwszą zasygnalizowaną

strategię można by wiązać z radzeniem sobie z niepewnością na poziomie poznawczym, niejako poprzez gotowość do konfrontacji z różnymi scenariuszami zdarzeń. Druga natomiast byłaby próbą zredukowania niepewności na poziomie motywacyjno-emocjonalnym („Musi się udać, bo bardzo tego chcę”; „Na pewno jest tak a tak, bo ja tak uważam”). Przeciwnieństwem takiej strategii byłoby uwzględnianie możliwości porażki i bycie przygotowanym na ewentualną realizację planu awaryjnego.



Rycina 1. Faktyczny i szacowany konsensus w odniesieniu do poszczególnych odpowiedzi we wszystkich czterech pytaniach. Komentarz – kolejne podwójne słupki każdorazowo odnoszą się do kolejnych opcji odpowiedzi, tj. a, b, c, d. Wartości na osi rzędnych oznaczają procenty.

W poszukiwaniu relacji między poziomem nietolerowanej niepewności a wielkością spostrzeganego konsensusu zdecydowano się porównać dwie podgrupy wyróżnione ze względu na ogólny wynik IUS-12. W pierwszej grupie znalazły się osoby, których wyniki mieściły się w dolnym kwartyle ($n = 62$, wynik w IUS-12 > 32 punktów), a w drugiej osoby, których wyniki mieściły się w górnym kwartyle ($n = 61$, IUS-12 < 39 punktów).

Przed przystąpieniem do porównań skonstruowano dodatkowy wskaźnik, uwzględniający preferencje badanych przy wybieraniu odpowiedzi

na cztery główne pytania, a nazwany „radykałnością odpowiedzi”. Otóż za każdą odpowiedź radykalną typu „zdecydowanie tak” lub „zdecydowanie nie” (w pierwszym pytaniu było to „tak” i „nie”) przydzielano jeden punkt, w odróżnieniu od tzw. odpowiedzi „umiarkowanych”, czyli „raczej tak”, „raczej nie” bądź „raczej X”, „raczej Y”. W rezultacie jeśli ktoś w każdym pytaniu udzielał radykalnych odpowiedzi, otrzymywał cztery punkty, a jeśli nie odpowiadał tak ani razu, otrzymywał zero punktów; jeśli udzielił jednej radykalnej odpowiedzi, otrzymał jeden punkt, jeśli dwu – dwa punkty etc.

Tabela 3. Porównanie szacowanego i fałszywego konsensusu u osób o niskim (dolny kwartył) i wysokim (górny kwartył) poziomie nietolerowanej niepewności

Zmienne	M(1) (n = 62)	M(2) (n = 61)	SD(1)	SD(2)	t	df	p
Uśredniony szacowany konsensus (dla czterech pytań)	50,68%	56,59%	16,13	16,20	-2,03	121	0,022*
Uśredniony fałszywy konsensus (dla czterech pytań)	23,69%	27,91%	16,48	15,22	-1,48	121	0,071
Fałszywy konsensus (pierwsze pytanie)	23,02%	28,21%	26,19	23,31	-1,16	121	0,124
Fałszywy konsensus (drugie pytanie)	22,84%	25,16%	22,77	25,42	-0,53	121	0,272
Fałszywy konsensus (trzecie pytanie)	21,10%	29,85%	21,89	23,32	-2,14	121	0,017*
Fałszywy konsensus (czwarte pytanie)	27,79%	28,44%	24,47	22,28	-0,15	121	0,439
Radykalność ocen w pytaniach 1–4	2,19	1,75	1,30	1,11	2,01	121	0,023*
Poziom samooceny	3,23	2,38	1,14	1,22	3,94	120	0,000***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Komentarza wymaga też inna zmienna, tj. średni szacowany konsensus. Zmienna ta powstała przez zsumowanie szacowanych konsensusów we wszystkich czterech pytaniach, podawanych przez daną osobę niezależnie od tego, jaka była konfiguracja wybieranych przez nią opcji. Na przykład – jeśli dana osoba szacowała częstość wybieranych w kolejnych pytaniach opcji jako 40%, 80%, 60% i 20%, to jeśli je zsumujemy i podzielimy przez cztery, otrzymamy uśredniony konsensus, czyli 50% ($40 + 80 + 60 + 20 = 200 : 4 = 50$). Natomiast fałszywy konsensus jest uśrednioną różnicą między szacowanym konsensusem a faktycznym konsensusem

w przebadanej grupie, czyli faktycznej częstości wybieranej w danym pytaniu opcji. Przykład: jeśli w pytaniu czwartym 123 osoby wybrały opcję (d), to faktyczny konsensus wyniósłby 50% ($123 / 246$). Jeśli osoby te oceniały średnio częstość wybierania tej opcji na 75%, to fałszywy konsensus byłby równy 25% ($75\% - 50\% = 25\%$). Odpowiednie wyniki przedstawia tabela 3.

Dyskusja wyników

Zasadnicza intuicja badawcza wyrażona w hipotezach 2a i 2b zakładała istnienie związku między poziomem nietolerowanej niepewności a wielkością szacowanego oraz fałszywego konsensusu. Oczekiwanie to opierało się na założeniu, że przecenianie konsensusu – oprócz uwarunkowań *stricte* poznawczych, związanych m.in. z większą dostępnością informacji dotyczących własnej osoby, ukierunkowaniem uwagi i wynikającymi stąd błędami atrybucji – pełni też funkcje motywacyjno-społeczne. Można założyć, że osoby o wyższym poziomie niepewności dysponują niższym poczuciem bezpieczeństwa i dlatego powinny być bardziej zmotywowane do tego, by nie odróżniać się zbyt od grupowych trendów i preferencji, gdyż może to grozić negatywnymi konsekwencjami społecznymi, z wykluczeniem włącznie. Osoby o wysokim poziomie niepewności mają niejako więcej powodów, by (podobnie jak w przypadku dysonansu poznawczego) bardziej zniekształcać swoje oceny (szacunki), aby unikać interpersonalnych, a zwłaszcza wewnątrzgrupowych dysonansów (por. Robbins, Krueger, 2005).

Uzyskane wyniki nie są wystarczająco wyraziste i jednoznaczne. Nie można jednak powiedzieć, że są negatywne. Zgodnie z oczekiwaniami osoby o wysokim poziomie niepewności bardziej przeceniały wielkość szacowanego konsensusu: $M = 56,59$ vs $M = 50,68$, $t_{(121)} = -2,03$, $p = 0,02$ (jednostronnie). Różnice co do wielkości fałszywego konsensusu były wprawdzie zgodne z oczekiwanym kierunkiem w przypadku każdego z czterech pytań, lecz tylko odnośnie do pytania trzeciego różnica ta okazała się istotna: $M = 29,85$ vs $M = 20,14$, $t_{(121)} = -2,14$, $p = 0,02$ (jednostronnie). Jeśli je uśrednimy, tj. potraktujemy łącznie wielkość fałszywego konsensusu we wszystkich pytaniach, to różnica między grupami okaże się stosunkowo niewielka: $M = 27,91$ vs $M = 23,69$, $t_{(121)} = -1,48$, $p = 0,07$). Oczekiwana zależność wystąpiła więc na poziomie trendu, nie osiągnęła wymaganego poziomu istotności. Zauważmy jednak, że różnice w wielkości szacowanego konsensusu są wskaźnikiem bardziej wrażliwym niż różnice w wielkości fałszywego konsensusu. W drugim wypadku porównujemy *de facto* różnice między różnicami. Stąd w wielu badaniach autorzy koncentrują się wyłącznie na porównaniach dotyczących wielkości szacowanego konsensusu.

Zanim wrócimy do zasadniczej dyskusji, odnotujmy jeszcze, że osoby o wysokim poziomie niepewności podczas odpowiedzi na cztery pytania rzadziej wybierały tzw. radykalne opcje (typu „zdecydowanie tak” lub „zdecydowanie nie”) niż osoby o niskim poziomie niepewności. Wynik ten – zwłaszcza *ex post* – nie jest zaskakujący. Można powiedzieć: cóż w tym dziwnego, że osoby niepewne są mniej zdecydowane czy też mniej radykalne. Wynik ten dobrze koresponduje z psychologią potoczną, lecz niekoniecznie z badaniami dotyczącymi związku między niepewnością, radykalizacją poglądów i potrzebą poznawczego domknięcia (*need for cognitive closure*) w rozumieniu Kruglańskiego (por. Kossowska, Szumowska, Szwed, 2018). Nadmiar niepewności można wszak równoważyć radykalnym upraszczaniem obrazu świata oraz inklinacją do widzenia wszystkiego w czarno-białych barwach. Wspomniany wynik informuje, że w przypadku tej grupy osób nic takiego nie występuje. Zauważmy też, że wspomniana ostrożność w wybieraniu mniej radykalnych odpowiedzi nie idzie w parze, nie przekłada się na ostrożne szacowanie częstości wybieranych opcji. Ten swoisty dysonans daje do myślenia, gdyż swego rodzaju ostrożność przejawiana przy wyborze opcji zanika i zmienia kierunek przy kolejnym zadaniu, polegającym na szacowaniu częstości wybranych opcji.

Kierunki dalszych badań

Wynikiem wartym odnotowania, nawiązującym do hipotezy 1 – choć nie było to zasadniczym celem tych badań – jest wystąpienie fałszywego konsensusu w odniesieniu do wszystkich czterech pytań wykorzystanych w badaniu, niezależnie od wybieranych przez osoby badane opcji. Fakt ten jest interesujący, gdyż wykorzystane tu pytania (pomijając pytanie pierwsze, dotyczące zasadności kary śmierci) były dość abstrakcyjne, niecodzienne i nieco dziwne (*Który z obiektów wydaje ci się bardziej rzeczywisty...*). Są to pytania odległe od codziennych zachowań i konkretnych preferencji, np. kulinarnych lub dotyczących sposobu spędzania wolnego czasu. Ważne, że są to pytania, które najprawdopodobniej nie były wcześniej przedmiotem dyskusji ani deliberacji ze strony osób badanych. Oznacza to, że nie są one obciążone dotychczasowym doświadczeniem ani wiedzą o poglądach czy preferencjach innych osób. Mimo to, lub dzięki temu, efekt fałszywego konsensusu okazał się bardzo silny.

Zauważmy też, że wprowadzie FCE jest zjawiskiem dość uniwersalnym, gdyż pojawia się w związku z różnymi treściami i został odnotowany w wielu różnych grupach społecznych, jednakże występuje on przede wszystkim w odniesieniu do poglądów czy preferencji będących w mniejszości. W przypadku opcji większościowych efekt ten zanika, a nawet zmienia kierunek

i mamy wówczas do czynienia z niedoszacowaniem częstości wybieranej opcji, jak wykazali to Mullen, Atkins, Champion i inni (1985) w metaanalizie uwzględniającej 115 badań. Dla przykładu załóżmy, że 96% badanych wybrało opcję „Wolę słodkie winogrona niż słońce”, a tylko 4% osób wskazało opcję przeciwną. W tym wypadku FCE nie ma prawa wystąpić z powodów matematyczno-statystycznych. Nawet gdyby szacowany konsensus był na poziomie 100%, różnica okazałaby się nieistotna. Co więcej, Mullen i Smith (1989), uzasadniając tezę, że FCE zależy od faktycznej częstości (*actual consensus*) wybieranej opcji, doszli do interesującego wniosku, że psychologiczna większość (w odróżnieniu od formalnej) zaczyna się nie na poziomie 51%, lecz (w nawiązaniu do tzw. złotej proporcji lub złotego podziału)⁸ – dopiero na poziomie 68,2%.

W kontekście referowanych badań, podczas których osoby badane dokonywały wyboru spośród czterech opcji, pojawia się pytanie, gdzie wyznaczyć granicę między większością a mniejszością. Czy na poziomie 26%, czy też na znacznie wyższym, tj. 25% podzielone przez 0,682, czyli 36,66%. W referowanych badaniach wartość ta została przekroczona w pytaniu czwartym, w odniesieniu do opcji (d). Jednak FCE ujawnił się również w tym wypadku. A zatem kwestie związane z konsekwencjami psychologicznej mniejszości i większości wymagają dalszych, bardziej wyrafinowanych i systematycznych badań. Rodzaj pytań wykorzystywanych w referowanych badaniach wydaje się obiecujący, jednak byłoby prościej, gdyby stosować je w wersji zero-jedynkowej. Istotnym i bardzo interesującym pytaniem – niezależnie od problematyki fałszywego konsensusu – pozostaje to, czy granica między psychologiczną większością a mniejszością oscyluje wokół wartości 68,2%.

Z innych względów interesujące wydaje się też pytanie trzecie, w którym osoby badane zostały postawione przed koniecznością wyboru między „falą elektromagnetyczną” a „wolną wolą”. Chciałoby się wiedzieć, czym ten dylemat różni się od innych, zawartych w pozostałych pytaniach. Co sprawiło, że różnice dotyczące fałszywego konsensusu okazały się tu wyższe od pozostałych, a zarazem znaczące statystycznie? Pytanie to pozostawiam otwartym. Niemniej, nasuwa się przypuszczenie, że stosunek do tzw. wolnej woli jest czymś psychologicznie istotnym i może mieć walory diagnostyczne.

Bibliografia

- Bower, G.H. (1981). Mood and Memory. *American Psychologist*, 36, 129–148.
- Brabender, V., Deutsch, F.M. (1993). Generalizability of the False Consensus Effect in Chronic Psychiatric Patients. *The Journal of Social Psychology*, 133(2), 2015–2223.

8 Więcej na ten temat: Corbalan (2010/2012).

- Buhr, K., Dugas, M.J. (2002). The Intolerance of Uncertainty Scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 931–946.
- Carleton, R.N., Norton, M.A., Asmundson, G.J.G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 105–117.
- Cialdini, R. (2004). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP.
- Coleman, M.D. (2018). Emotion and the False Consensus Effect. *Current Psychology*, 37, 58–64.
- Corbalan, F. (2010/2012). *Złota proporcja. Matematyczny język piękna*. Toruń: Buka Books.
- Freeston, M., Rheaume, J., Letarte, H., Dugas, M.J., Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality & Individual Differences*, 17, 791–802.
- Gross, S.R., Miller, N. (1997). The “Golden Section” and Bias in Perceptions of Social Consensus. *Personality and Social Psychology Review*, 1(3), 241–271.
- Hardin, C.D., Higgins, E.T. (1996). Shared reality: How social verification makes the subjective objective. In: R. Sorrentino, E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition*, Vol. 3 (pp. 28–84). New York: Guilford Press.
- Harris, P.R., Wishire, P. (1988). Estimating the Prevalence of Shyness in the “Global Village”: Pluralistic Ignorance or False Consensus? *Journal of Personality*, 56(2), 405–414.
- Kahneman, D. (2011/2012). *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań: Media Rodzina.
- Khawaja, N., Yu, L.N.H. (2010). A comparison of the 27-item and 12-item intolerance of uncertainty scales. *Clinical Psychologist*, 14(3), 97–106.
- Kossowska, M., Szumowska, E., Szwed, P. (2018). *Tolerancja w czasach niepewności*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Lambert, N.M., Stillman, T.F., Hicks, J.A., Kamble, S., Baumeister, R.F., Fincham, F.D. (2013). To belong is to matter: Sense of belonging enhances meaning in life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1418–1427.
- Marks, G., Miller, N. (1987). Ten years of research on the false-consensus effect: An empirical and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 102, 72–90.
- Morrison, K.R., Matthes, J. (2011). Socially motivated projection: Need to belong increases perceived opinion consensus on important issues. *European Journal of Social Psychology*, 41, 707–719.
- Mudyń, K. (2007). *W poszukiwaniu prywatnych orientacji ontologicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mudyń, K., Kałużna-Wielobób, A. (2015). On the False Ontological Consensus. *Polish Psychological Bulletin*, 46(2), 160–173.
- Mullen, B. (1983). Egocentric bias in estimates of consensus. *The Journal of Social Psychology*, 121, 31–38.
- Mullen, B., Atkins, J.L., Champion, D.S., Edwards, C., Hardy, D., Story, J.E., Vanderlok, M. (1985). The false consensus effect: A meta-analysis of 115 hypothesis tests. *Journal of Experimental Social Psychology*, 21, 262–283.
- Mullen, B., Smith, C. (1989). Social Projection as a Function of Actual Consensus. *The Journal of Social Psychology*, 130(4), 501–506.

- Okamoto, K. (1983). Effects of excessive similarity feedback on subsequent mood, pursuit of difference, and preference for novelty or scarcity. *Japanese Psychological Research*, 25(2), 69–77.
- Rabinovitz, M., Latella L., Stern, C., Jost, J.T. (2016). Beliefs about Vaccination in the United States: Political Ideology, False Consensus, and the Illusion of Uniqueness. *PLOS ONE*, July 8.
- Robins, R., Hendin, H.M., Trzesniewski, K. (2001). Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151–161. Online: https://www.researchgate.net/publication/228079409_Measuring_Global_Self-Esteem_Construct_Validation_of_a_Single-Item_Measure_and_the_Rosenberg_Self-Esteem_Scale (dostęp: 10.01.2019).
- Robbins, J.M., Krueger, J.I. (2005) Social Projection to Ingroups and Outgroups: A Review and Meta-Analysis. Online: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0901_3 (dostęp: 10.01.2019).
- Ross, L., Greene, D., House, P. (1977). The “false consensus effect”: An egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 279–301.
- Schwartz, N., Clore, G.L. (1983). Mood, misattribution and judgments of well-being: Informative and directive function of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 513–523.
- Snyder, C.R., Fromkin, H.L. (1977). Abnormality as a positive characteristic: The development and validation of a scale measuring need for uniqueness. *Journal of Abnormal Psychology*, 86, 518–527.
- Snyder, C.R., Fromkin, H.L. (1980). *Uniqueness: The Human Pursuit of Difference*. New York: Plenum Press.
- Stern, C., West, T.V., Schmidt, P.G. (2014). The Liberal Illusion of Uniqueness. *Psychological Science*, 25, 137–144.
- Stern, C., West, T.V., Jost, J.T., Rule, N.O. (2014). “Ditto Heads”: Do Conservatives Perceive Greater Consensus Within Their Ranks Than Liberals? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(9), 1162–1177.
- Yinon, Y., Mayraz, S., Fox, S. (1994). Age and the false-consensus effect. *The Journal of Social Psychology*, 134(6), 717–725.
- Wojciszke, B. (2001). Dane i pseudodane w procesie spostrzegania ludzi. W: M. Kofta, T. Szutrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości* (s. 65–90). Warszawa: PWN.
- Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wolfson, S. (2000). Students’ estimates of the prevalence of drug use: Evidence for a false consensus effect. *Psychology of Addictive Behaviours*, 14(3), 295–298.

Aneks

Załącznik 1

Skala Nietolerowanej Niepewności

Wersja eksperymentalna

Tłumaczenie i opracowanie: Krzysztof Mudyń

Poniżej znajduje się szereg stwierdzeń opisujących możliwe reakcje ludzi na niepewność. Korzystając z zamieszczonej poniżej skali, zaznacz, w jakim stopniu poszczególne stwierdzenia odnoszą się do Ciebie. Proszę postawić „X” w odpowiednim okienku (1 do 5), które najlepiej Cię opisuje.

Kolejne punkty na skali oznaczają: **1 – zupełnie do mnie nie pasuje, 2 – raczej do mnie nie pasuje, 3 – w jakimś stopniu do mnie pasuje, 4 – raczej do mnie pasuje, 5 – bardzo do mnie pasuje.**

		1	2	3	4	5
1.	Nieprzewidziane zdarzenia mocno mnie denerwują					
2.	Czuję się sfrustrowany(a), kiedy nie mam wszystkich informacji, jakich potrzebuję					
3.*	Niepewność powstrzymuje mnie przed cieszeniem się pełnią życia					
4.	Należy zawsze wybiegać myślą w przyszłość, by uniknąć niespodzianek					
5.	Małe nieprzewidziane zdarzenie może zepsuć wszystko, nawet przy najlepszym zaplanowaniu					
6.*	Kiedy trzeba zacząć działać, paraliżuje mnie niepewność					
7.*	Kiedy czuję się niepewnie, funkcjonuję nie najlepiej					
8.	Zawsze chciałem/am wiedzieć, jaki los czeka mnie w przyszłości...					
9.	Nie cierpię być zaskakiwanym/ą					
10.*	Najmniejsza wątpliwość może powstrzymać mnie od działania					
11.	Powinienem umieć zorganizować wszystko z wyprzedzeniem					
12.*	Muszę trzymać się z daleka od wszelkich niepewnych sytuacji					

Klucz: pytania oznaczone * należą do podskali *Inhibitory Anxiety* (lęk powstrzymujący przed działaniem); pozostałe pytania tworzą podskale *Prospective Anxiety* (lęk związany z tym, co może się zdarzyć).

Załącznik 2.

Pytania wykorzystane w badaniach

1. Istnieje pogląd, że kara śmierci w przypadku najcięższych przestępstw (takich jak wielokrotne morderstwo czy ludobójstwo) jest uczciwszym rozwiązaniem niż jej zaniechanie, ponieważ tylko ona skutecznie chroni obywateli przed staniem się ofiarą kolejnej zbrodni. Jaka jest Twoja opinia w tej sprawie?

- a. zgadzam się
- b. raczej się zgadzam
- c. raczej się nie zgadzam
- d. nie zgadzam się

2. Który z dwóch obiektów wydaje Ci się bardziej rzeczywisty: *miasto Kraków* czy *Ja sam(a)*?

- a. zdecydowanie miasto Kraków
- b. raczej miasto Kraków
- c. raczej ja sam(a)
- d. zdecydowanie ja sam(a)

3. Który z dwóch obiektów wydaje Ci się bardziej rzeczywisty – *fala elektromagnetyczna* czy *wolna wola*?

- a. zdecydowanie fala elektromagnetyczna
- b. raczej fala elektromagnetyczna
- c. raczej wolna wola
- d. zdecydowanie wolna wola

4. Który z dwóch obiektów wydaje Ci się bardziej rzeczywisty – *Wszechświat* czy *Kraków*?

- a. zdecydowanie Wszechświat
- b. raczej Wszechświat
- c. raczej Kraków
- d. zdecydowanie Kraków

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica XII (2019)

ISSN 2084-5596

DOI 10.24917/20845596.12.3

Magdalena Boczkowska¹

Marlena Duda²

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Institute of Pedagogy, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin

Zachowania zdrowotne studentów kierunków nauczycielskich

Streszczenie

Zachowania zdrowotne są uznawane za jedno z podstawowych determinantów zdrowia. Nauczyciel, obok rodziców, odgrywa ważną rolę w kształtowaniu pozytywnych zachowań zdrowotnych u dzieci i młodzieży, dlatego studenci studiów nauczycielskich powinni prezentować prozdrowotny styl życia. Celem badań przedstawionych w niniejszym artykule było zdiagnozowanie poziomu deklarowanych przez studentów kierunków nauczycielskich pozytywnych zachowań mających związek ze zdrowiem. Badania przeprowadzono w grupie 157 studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Zastosowano kwestionariusz ankiety składający się ze Skali Pozytywnych Zachowań Zdrowotnych opracowany przez Magdalенę Woynarowską-Sołdan i Dorotę Więziak-Białowolską (2012) oraz metryczki. U części badanych stwierdzono niedostatki w zakresie zachowań o charakterze prozdrowotnym względem odżywiania, dbałości o ciało, odpoczynku i zdrowia psychospołecznego, bezpieczeństwa oraz aktywności fizycznej, co w przypadku pracy w zawodzie przekłada się na niską gotowość, aby własnym przykładem propagować prozdrowotny styl życia. Powinno to zintensyfikować edukację i promocję zdrowia wśród studentów studiów pedagogicznych, aby zminimalizować negatywne konsekwencje dla zdrowia oraz by w pełni wdrożyć rolę wychowawcy zdrowia w przyszłości.

Słowa kluczowe: zdrowie, zachowania zdrowotne, studenci kierunków nauczycielskich

Health behaviors of prospective teachers

Abstract

Health behaviors are recognized as one of the fundamental determinants of health. In addition to parents, teachers play an important role in shaping positive health behaviors in children and adolescents, therefore trainee teachers should lead by example. The aim of

1 ORCID: 0000-0003-3435-8193. Adres do korespondencji: m.boczkowska@wp.pl.

2 ORCID: 0000-0001-9168-808X. Adres do korespondencji: marlena.duda@poczta.umcs.lublin.pl.

the research presented in this article is to determine the level of positive health behaviour demonstrated by trainee teachers. The research was conducted by surveying 157 student teachers at the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. The survey criteria were the "Positive Health Behaviours Scale", developed by Magdalena Woynarowska-Sołdan and Dorota Więziak-Białowolska (2012). Respondents were shown to be deficient in various areas of health behaviour, including nutrition, physical healthcare, lack of activity and/or rest, and poor mental healthcare, all of which demonstrate their inability to set a good behavioral example. In order to minimize negative health consequences and successfully develop the role of the health educators of the future, the promotion of health education amongst trainee teachers must be improved.

Keywords: health, health behaviour, trainee teachers

Wprowadzenie

Nauczyciele przyjmują na siebie zobowiązanie kształcenia oraz wychowywania dzieci i młodzieży. Dotyczy to również kwestii związanych z edukacją zdrowotną. Promując swoją postawą prozdrowotny styl życia, jak również szerząc wiedzę z tego zakresu, nauczyciel staje się modelem do naśladowania i wchodzi w rolę edukatora zdrowia swoich uczniów. Aby tego dokonać, nauczyciele muszą zintegrować wiedzę z zakresu wielu dyscyplin, cechować się odpowiednimi kompetencjami osobistymi i prezentować prozdrowotną postawę. Nauczyciele bowiem realizują edukację zdrowotną w ramach swoich przedmiotów zgodnie z obowiązującą podstawą programową kształcenia ogólnego. Wiedzę z zakresu edukacji zdrowotnej nauczyciele winni nabyć przede wszystkim w trakcie procesu kształcenia. Ten etap jednak wiąże się silnie z „wchodzeniem” we wczesną dorosłość, który charakteryzuje skłonność do angażowania się w zachowania ryzykowne względem zdrowia (Abel, Hofman, Schori, 2013). Niezdrowy tryb życia, związany z niedostatkami informacji na temat zdrowia i zachowań z nim związanych, może prowadzić do wielu negatywnych konsekwencji zdrowotnych w teraźniejszości i odroczonej przyszłości (Steptoea, Wardleb, 2001). Unikanie palenia papierosów, spożywania alkoholu, odpowiednia dieta i regularna aktywność fizyczna stanowią główny wyznacznik zdrowia. Szczególnie że badania przeprowadzone wśród nauczycieli i innych pracowników szkoły (pracujących na stanowiskach niepedagogicznych) wykazały wiele nieprawidłowości w zakresie prozdrowotnego stylu życia (Woynarowska-Sołdan, Tabak, 2013). W licznych doniesieniach badawczych wskazuje się na wiele nieprawidłowości dotyczących zachowań i przekonań zdrowotnych wśród studentów (Steptoe et al., 2002; Palacz, 2014; Weber-Rajek et al., 2015; Weber-Rajek et al., 2016; Kulik et al., 2017), a zgodnie z doniesieniami Romanowskiej-Tołłoczko (2011) zachowania zdrowotne formują się właśnie w drugiej i trzeciej dekadzie życia.

Dotychczasowe badania dotyczyły najczęściej studentów kierunków medycznych (medycyna, dietetyka, fizjoterapia, pielęgniarstwo) (Walentukiewicz et al., 2013; Kropornicka et al., 2015; Mandziuk, 2017), natomiast niewiele jest doniesień dotyczących innych kierunków studiów, w tym w szczególności kierunków pedagogicznych (zob. Kuriańska-Wołoszyn, Wołoszyn, 2016). Powyższe rozważania skłoniły autorki niniejszych badań do próby zdiagnozowania skali pozytywnych zachowań mających związek ze zdrowiem wśród studentów kierunków nauczycielskich.

Sformułowano zatem następujący problem badawczy: Jakie zachowania zdrowotne charakteryzują studentów studiów nauczycielskich?

Metoda

Narzędzia

Do oceny zachowań zdrowotnych zastosowano Skalę Pozytywnych Zachowań Zdrowotnych (SPZZ) dla osób dorosłych opracowaną przez Woynarowską-Sołdan i Więziak-Białowolską (2012). Skala ta zawiera 33 stwierdzenia pogrupowane w pięciu podskalach: Żywienie (8 stwierdzeń), np. *Jem co najmniej 3 posiłki dziennie o podobnych porach dnia*; Dbałość o ciało (9 stwierdzeń), np. *Ubieram się odpowiednio do pogody (tzn. nie narażam się na zmarznięcie, nie przegrzewam się)*; Odpoczynek i zachowania związane ze zdrowiem psychospołecznym (7 stwierdzeń), np. *Poświęcam co najmniej 20–30 minut dziennie na relaks/odpoczynek (np. „wyluzowuję się”, wykonuję ćwiczenia relaksacyjne, robię to, co lubię)*; Bezpieczeństwo (5 stwierdzeń), np. *Zachowuję się bezpiecznie nad wodą (np. kąpię się tylko w miejscach strzeżonych, nie skaczę „na główkę”, zakładam kapok, gdy pływam łódką, kajakiem)*; Aktywność fizyczna (4 stwierdzenia), np. *Przeznaczam codziennie co najmniej 30 minut na zajęcia związane z umiarkowanym lub dużym wysiłkiem fizycznym (np. jogging, szybki marsz, uprawianie sportu, praca w ogrodzie lub gospodarstwie)*.

Zgodnie z instrukcją narzędzia badany określał na czteropunktowej skali – od prawie zawsze (3 pkt.) do prawie nigdy (0 pkt.) – częstotliwość występowania danego zachowania. Osoby lepiej oceniające swoje zachowania prozdrowotne uzyskały średnie wyniki wyższe w każdej z podskal (Woynarowska-Sołdan, Więziak-Białowolska, 2012). Współczynnik Alfa Cronbacha dla pełnej skali wynosił 0,825, a dla poszczególnych skal od 0,603 do 0,708. Autorki skali podkreślają, że może być ona wykorzystywana zarówno w praktyce w celu projektowania działań edukacji zdrowotnej oraz promocji zdrowia, jak i w badaniach naukowych. Zastosowano również metryczkę w celu zebrania informacji o charakterystyce socjodemograficznej badanej grupy oraz o ich subiektywnej ocenie zdrowia.

Osoby badane

Badaniami objęto łącznie 157 osób – studentów kierunków nauczycielskich I roku II stopnia studiów stacjonarnych na kierunku pedagogika Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Udział w badaniu był dobrowolny. Kwestionariusze ankiety wypełniane były przez studentów grupowo, w czasie wolnym od zajęć uniwersyteckich. Czas trwania badania wynosił około 15 minut. Zdecydowaną większość stanowiły kobiety – 86% wszystkich badanych (135 osób). Mężczyźni stanowili 14% badanej grupy (22 osoby). Tego rodzaju dysproporcja w dużej mierze spowodowana jest tym, że to kobiety częściej niż mężczyźni decydują się na studia o profilu pedagogicznym, w szczególności na kierunkach humanistycznych.

Badani pochodzili w przeważającej części z dużego miasta (38,9%) i z terenów wiejskich (33,1%). Niespełna 1/3 osób deklarowała zamieszkanie w małym mieście (27,4%). Zdecydowana większość badanych zadeklarowała, że w chwili badania nie pozostawała w związku – tak twierdziło 58% respondentów. W nieformalnym związku pozostawało 37,6% badanych, a w związkach sformalizowanych zaledwie 3,2%. Pytanie dotyczące stanu zdrowia w badanej grupie wskazało na to, że aż co piąty respondent zgłaszał przewlekłe problemy zdrowotne (20%). W subiektywnej ocenie własnego zdrowia dokonanej przez badanych jawi się ono najczęściej jako dobre (56,1%) lub bardzo dobre (24,2%). Dodatkowe analizy wykazały, że istnieje związek między doświadczaniem choroby przewlekłej a subiektywną oceną zdrowia. Studenci deklarujący, że chorują przewlekłe, znacznie częściej określali swoje zdrowie jako „złe” lub „takie sobie” ($\chi^2 = 30,490^a$, $df = 3$, $p < 0,000$, $V_c = 0,442$).

Wyniki

Zachowania prozdrowotne

Dokonując analizy uśrednionych wyników, ujawniono wiele nieprawidłowości w zakresie częstotliwości podejmowanych zachowań prozdrowotnych w kolejnych wymiarach. Ukazana tendencja może wskazywać na niedostatki w zakresie podejmowania zachowań związanych z racjonalnym żywieniem, dbałością o ciało i zdrowiem psychospołecznym, zachowaniem bezpieczeństwa oraz podejmowaniem aktywności fizycznej. W wyniku ogólnym średnia liczba uzyskanych przez badanych punktów wyniosła 60,76, przy dość znacznym rozproszeniu wyników ($SD = 9,52$).

Przeprowadzone analizy skłaniają do podjęcia kolejnego kroku, jakim jest próba zdiagnozowania częstotliwości podejmowania konkretnych

zachowań związanych ze zdrowiem i wskazania tych obszarów, w których przypadku zanotowano największe nieprawidłowości. Należy podkreślić, że dane społeczno-demograficzne jak wiek, płeć, fakt bycia lub nie w związku nie różnicowały w sposób istotny badanych. Jedynie zmienne takie jak subiektywna ocena własnego zdrowia oraz obecność choroby przewlekłej istotnie korelowały z niektórymi podskalami SPZZ. Istnieje zależność między wynikami w podskali *I. Żywnienie* a doświadczeniem choroby przewlekłej ($\chi^2 = 36675^a$, $df = 20$, $p < 0,013$, $Vc = 0,483$). Istotną zależność zaobserwowano również odnośnie do podskali *III. Odpoczynek i zdrowie psychospołeczne* i zmiennej *subiektywna ocena zdrowia* ($\chi^2 = 61,576^a$, $df = 42$, $p = 0,026$, $Vc = 0,363$), a także między wynikiem ogólnym w SPZZ a subiektywną oceną stanu zdrowia ($\chi^2 = 143,586^a$, $df = 117$, $p = 0,048$, $Vc = 0,554$). Można przyjąć, że choroba przewlekła w wielu wypadkach stanowi istotny determinant wielu zachowań, w tym żywieniowych. Osoby chorujące przewlekłe, np. na cukrzycę, zmuszone są do stosowania ścisłych diet, aby nie pogorszyć swojego stanu zdrowia.

Przeanalizowano szczegółowe wyniki badanych osób w poszczególnych obszarach zachowań związanych ze zdrowiem.

Nawyki żywieniowe

Systematyczne spożywanie przynajmniej trzech posiłków dziennie zadeklarowało 38,2% respondentów. Co trzecia osoba badana zgłaszała w miarę regularne spożywanie posiłków. Niedobory w tym zakresie wystąpiły u co piątego badanego, natomiast braki zarówno w regularności, jak i liczbie posiłków obserwuje się u niemal 9% studentów.

Śniadanie, powszechnie uważane za najważniejszy posiłek w ciągu dnia, przez większą część badanych spożywane jest regularnie – każdego lub prawie każdego dnia. Niedostatki w regularności spożywania śniadań obserwuje się u 13,4% badanych. Co czwarty badany deklaruwał jednak, że śniadań nie spożywa wcale (10,2%) lub robi to tylko czasami (15,3%).

O zdrowej diecie nie decyduje jedynie regularność spożywania posiłków, ale również ich jakość. Zgodnie z zaleceniami zdrowego żywienia należy spożywać pięć porcji warzyw lub owoców dziennie. Jeden raz dziennie lub częściej owoce spożywa niespełna co czwarty badany (23,6%). Dość dużą grupę stanowią studenci, którzy robią to nieregularnie: często (38,9%) lub czasem (29,9%). Badani, którzy zadeklarowali, że w ogóle nie spożywają owoców, stanowią 7% ogółu respondentów.

Podobną tendencję obserwuje się, analizując spożycie warzyw, jednak w tym wypadku zwiększyła się ogólna liczba badanych często spożywających warzywa jeden raz dziennie lub częściej (46,5%), a zmniejszyła liczba studentów, którzy nie spożywają warzyw w ogóle (2,5%). Uzyskane wyniki

nie są jednak satysfakcjonujące – wyraźnie rysuje się tendencja do nieregularnego spożywania zarówno warzyw, jak i owoców.

Kolejną omawianą kwestią jest spożycie nabiału w postaci mleka, kefiru lub jogurtu. Zaledwie 5,1% badanych wskazało, że robi to regularnie, a 19,7% – często. Tendencja do unikania nabiału jest dość wyraźnie zarysowana – 41,4% studentów spożywa go w tej formie tylko czasem, a co trzeci nie robi tego w ogóle. Należy się zastanowić, co może być przyczyną tego stanu rzeczy. Być może tak niski wynik w tym zakresie spowodowany jest przez studentów, którzy są uczuleni na mleko i produkty mleczne. Obserwuje się także pewną tendencję do ograniczania nabiału przez nagłaśniani w ostatnim czasie problem nietolerancji laktozy. Wnioski te jednak nie są poparte danymi empirycznymi.

Ograniczanie spożycia tłuszczów zwierzęcych jest jednym z filarów zdrowego żywienia. W tym zakresie studenci, którzy nie starają się eliminować z jadłospisu tych produktów, dominują nad tymi deklarującymi, że jest to ich codzienna praktyka żywieniowa (odpowiednio 17,8% i 13,4%). Największa grupa respondentów (41,4%) ogranicza spożycie tłuszczów zwierzęcych tylko czasem. Z pewną regularnością robi to co czwarty badany (26,8%).

Jedną z zasad zdrowego żywienia jest unikanie bądź ograniczanie jedzenia słodczy. Uzyskane dane nie są jednak w tej kwestii budujące – zaledwie 15,9% ogółu badanych przyznaje, że ogranicza ich spożywanie, a co czwarty student robi to często. Obserwowalne niedobory w tym zakresie notuje się u 38,2% badanych, a niemal co piąty respondent nie ogranicza jedzenia słodczy w ogóle. Analiza danych wskazała pewną zależność między płcią a ograniczaniem spożywania słodkich przekąsek – to dziewczęta częściej niż chłopcy deklarowały, że nie starają się ograniczać ich spożycia ($\chi^2 = 7,794^a$, $df = 3$, $p < 0,05$, $Vc = 0,223$).

Podjadanie między posiłkami jest jednym z negatywnych nawyków sprzyjających między innymi nadwadze i otyłości. Niemalże co czwarty respondent nie unika podjadania w ogóle lub czyni to tylko sporadycznie (43,3%). Pozytywną tendencję w tej kwestii obserwuje się u studentów, którzy często lub zawsze starają się unikać podjadania – stanowią oni odpowiednio 23,6% i 9,6% ogółu badanych.

Dbałość o ciało

Prawie wszyscy badani wskazali na to, że zazwyczaj ubierają się stosownie do pogody – unikają przemarznięcia lub przegrzania organizmu. Pewne niedostatki w tej kwestii notuje się jedynie u 7% respondentów.

Zachowanie zasad bezpiecznego opalania się to jeden z elementów profilaktyki między innymi raka skóry, dlatego ważne jest poznanie deklaracji

respondentów w tym zakresie. Dość wyraźna okazała się tendencja do unikania nadmiernego opalania i stosowania różnych środków ochronnych (kremów z filtrem, nakryć głowy). Ponad połowa badanych robi to zawsze (53,5%) lub często (26,1%). Co czwarty badany (26,1%) ogranicza nadmierne opalanie czasami, a 6,4% nie robi tego w ogóle.

Dbałość o czyste i zdrowe zęby jest elementem codziennej higieny. W tej kwestii zdecydowana większość badanych, bo aż 82,2%, deklaruowała, że czyści zęby co najmniej dwa razy dziennie. U 12,1% respondentów obserwuje się pewne niedostatki w tym zakresie, a 5,7% robi to tylko czasami. Przeprowadzone analizy ukazały zależność między płcią a czyszczeniem zębów – to kobiety przejawiają większą dbałość o ten element higieny niż mężczyźni ($\chi^2 = 14,159^a$, $df = 2$, $p < 0,001$, $V_c = 0,300$).

Podobną zależność zaobserwowano w kwestii regularności wizyt u dentysty. Uważa się, że raz na sześć miesięcy należy udawać się na wizyty kontrolne, jednak zaledwie co czwarty student praktykuje to zalecenie regularnie, a co trzeci – często. Badani, którzy wykazują obserwowalne niedostatki w tej kwestii, stanowią 38,8% ogółu. Tak jak w przypadku codziennej higieny zębów, tak i w kwestii wizyt u dentysty to kobiety wykazują się większą dbałością niż badani mężczyźni, chociaż siła tej zależności jest wyraźna, lecz mała ($\chi^2 = 13,813^a$, $df = 3$, $p < 0,003$, $V_c = 0,300$). Dane empiryczne mogą łączyć się z ogólnym przekonaniem, że to kobiety wykazują większą troskę o własny wygląd i zdrowie niż mężczyźni. Kolejne analizy jednak nie potwierdzają tego przypuszczenia.

Pomiar ciśnienia krwi co najmniej jeden raz w roku deklaruje 36,9% ogółu badanych. Spory odsetek respondentów robi to często (18,5%) lub czasami (19,1%). Co czwarty student wskazał jednak, że nie dokonuje pomiaru ciśnienia krwi, co jest niezgodne z ogólnymi zaleceniami dotyczącymi profilaktycznych działań na rzecz zdrowia.

Dość równoliczne wyniki uzyskano, analizując wykonywanie badań profilaktycznych zgodnie z zaleceniami lekarza. Badani wykonują je zawsze lub prawie zawsze (26,8%), często (26,8%) lub tylko czasami (26,8%), natomiast co piąty badany nie wykonuje ich w ogóle lub prawie nigdy.

Samobadanie piersi jest podstawowym elementem procesu wczesnego wykrywania raka wśród kobiet. Wskazuje się na to, że już od 20. roku życia powinno się je wykonywać regularnie, raz w miesiącu. Analiza danych wykazała niepokojące zjawisko – zaledwie 6% badanych kobiet wykonuje regularnie samobadanie piersi, a 9,7% robi to często, chociaż nie zawsze. Ponad połowa badanych studentek (52,2%) nie wykonuje samobadania piersi w ogóle, a 32,1% robi to tylko czasami. Mimo wielu kampanii na rzecz wczesnego wykrywania raka piersi świadomość znaczenia samobadania piersi wśród młodych kobiet jest znikoma. To dość znaczący sygnał, że

należy podejmować działania na rzecz zwiększenia przekonania o odpowiedzialności za własne zdrowie wśród studentek.

Analizując zmienną, jaką jest wykonywanie samobadania jąder, zaobserwowano zbliżoną tendencję. Chociaż grupa mężczyzn liczyła 20 osób, to aż 11 spośród nich wskazało, że nie wykonuje samobadania jąder, a trzech robi to tylko czasami. Zaledwie sześciu badanych mężczyzn wykazuje się w tej kwestii regularnością. Należy podkreślić, że konieczność podejmowania działań związanych z profilaktyką raka jąder nie jest aż tak akcentowana jak profilaktyka raka piersi. Nasuwa się więc spostrzeżenie, że należałoby zintensyfikować działania promujące zachowania profilaktyczne właśnie wśród mężczyzn.

Ogólnie w wypadku zachorowania do zaleceń lekarskich stosuje się ponad połowa wszystkich badanych (52,9%), a 1/3 (36,9%) robi to często. Nieliczne osoby deklarowały, że nie stosują się do zaleceń lekarskich wcale (3,2%) lub tylko czasami (5,1%). Przytoczone wyniki wskazują na to, że zdecydowana większość studentów w sytuacji choroby podejmuje działania prowadzące do odzyskania zdrowia. Działania profilaktyczne, których głównym celem jest utrzymanie zdrowia, a przez to – pośrednio – zapobieganie chorobom, nie są już traktowane z taką powagą.

Odpoczynek i zachowania związane ze zdrowiem psychospołecznym

Regularnie na sen przeznaczają około 6–7 godzin w ciągu doby prawie 39% respondentów, natomiast 44,6% deklaruje, że robi to często. Jest to pozytywny wynik, gdyż biorąc pod uwagę liczbę obowiązków, dodatkowe prace zarobkowe i studia dzienne, ponad 80% studentów stara się przestrzegać higieny snu. Zbyt mała liczba godzin przeznaczonych na sen charakteryzuje 14% badanych. Wskazanej normy nie przestrzega ponad 3% z nich. Oznacza to, że ponad 17% respondentów przeznaczają na sen mniej niż 6 godzin, co może pociągać za sobą liczne problemy zdrowotne, gdyż z punktu widzenia zdrowia niedosypianie jest jedną z czołowych przyczyn zaburzeń rytmu dobowego, a co za tym idzie w konsekwencji prowadzi do obniżenia odporności organizmu i zmęczenia.

Nie bez znaczenia dla zdrowia, oprócz odpowiedniej ilości snu, jest również regularność i pora zasypiania. Mimo że określona godzina udania się na spoczynek może być kwestią indywidualną, ważna jest systematyczność i jednakowa pora każdego dnia. Niestety, wyniki jednoznacznie wskazują na zaburzenia w regularności pory snu u badanych. Ponad 2/3 respondentów chodzi spać o różnych porach, przy czym prawie co czwarty badany student nigdy lub prawie nigdy nie przestrzega stałej pory snu. Blisko 32% badanych deklarowało, że stara się przestrzegać stałej pory zasypiania i że często im się to udaje. Niepokojący jest wynik dotyczący liczby osób

przestrzegających stałej godziny snu – systematycznie o jednej porze zasypia tylko 7,6% badanych.

Znalezienie w ciągu dnia czasu, który można przeznaczyć na relaks, jest tak samo potrzebne zdrowiu jak sen czy posiłek. Chwila dla siebie pozwala na regenerację sił psychicznych i stanowi ważny aspekt utrzymywania higieny psychicznej człowieka. Uzyskane wyniki wskazują na to, że 60% badanych poświęca co najmniej 20–30 minut w ciągu dnia na zrelaksowanie się i aktywność sprawiającą przyjemność. Co piąta osoba stara się znaleźć czas na odpoczynek, zapewne dostosowując się do możliwości, na jakie pozwala codzienny plan obowiązków. Problem z regularnym odpoczynkiem ma co dziesiąta badana osoba. Na trudności z wygospodarowaniem czasu dla siebie wskazało 3,2% respondentów – nie mają go oni wcale lub bardzo rzadko są w stanie ten czas znaleźć. Przyczyna może tkwić zarówno w obciążeniu codziennymi obowiązkami, jak i braku pomysłu na atrakcyjne, zgodne z własnymi potrzebami spędzenie czasu.

Umiejętne radzenie sobie ze stresem we współczesnej rzeczywistości społecznej jest podstawą zachowania zdrowia. Niestety wyniki wskazują na niepokojąco niski procent osób uważających, że umiejętnie radzą sobie z nadmiernym stresem w życiu codziennym. Niespełna 9% respondentów uważa, że w sytuacjach trudnych radzą sobie z nadmiernym stresem, natomiast około 35% twierdzi, że często udaje im się konstruktywnie poradzić z nadmiernym stresem i napięciami. Problemy z radzeniem sobie w sytuacjach trudnych deklaruje ponad połowa ankietowanych, przy czym całkowity brak umiejętności stwierdza u siebie aż 17% studentów.

Pozytywne nastawienie psychiczne w stosunku do siebie i otaczającego świata zadeklarowało ponad 68% ankietowanych, z czego u 20% nastawienie to nie ulega zmianie i wyraża się akceptacją siebie i swojego otoczenia. Trudności z pozytywnym podejściem do własnej osoby i otoczenia deklarowało 27,4%. Niechęć i brak akceptacji swojej osoby, będące konsekwencją negatywnego nastawienia do siebie oraz swojego otoczenia, widoczne jest u 4,5% ogółu badanych. Oznacza to, że niespełna 5% przyszłych nauczycieli charakteryzuje się negatywnym myśleniem o sobie i o rzeczywistości, która ich otacza.

Niezawodną pomoc w trudnych sytuacjach otrzymuje co trzeci ankietowany, natomiast ponad 40% stwierdziło, że często odczuwa wsparcie ze strony rodziny i przyjaciół. Niezaspokojone potrzeby w stałym poczuciu wsparcia odczuwa mniej niż 20% ankietowanych, którzy deklarowali, że tylko czasem mogą otrzymać potrzebną pomoc ze strony rodziny. Niepokojący jest odsetek badanych, którzy takiego wsparcia nie doświadczają w ogóle – 5,7% stwierdziło, że nie zwraca się o pomoc do rodziny i znajomych. Być może spowodowane jest to brakiem odpowiednich osób lub

niechęcią do dzielenia się z innymi własnymi problemami. Dodatkowe analizy wykazały, że istnieje istotna zależność między płcią a poszukiwaniem wsparcia. Wśród kobiet zauważalna jest wyraźniejsza tendencja do poszukiwania go w rodzinie lub grupie znajomych niż u mężczyzn, którzy w większości deklarowali, że nigdy lub prawie nigdy nie zwracają się o pomoc do najbliższych ($\chi^2 = 13,981^a$, $df = 3$, $p < 0,003$, $V_c = 0,298$). Kobiety charakteryzują się większym zapleczem wsparcia społecznego, mają szersze grono przyjaciół i znajomych. Co więcej, wykazują tendencję do dzielenia się z innymi swoimi zmartwieniami, w sytuacjach trudnych częściej poszukują osób, wśród których mogłyby uzyskać poczucie wsparcia i bezpieczeństwa.

Regularny kontakt z przyjaciółmi charakteryzuje ponad 96% studentów. Stwierdzili oni, że zawsze organizują przynajmniej raz w miesiącu spotkania w gronie znajomych (79,6%) lub często starają się z nimi zobaczyć (16,6%). Trudności w utrzymywaniu regularnych kontaktów przyjacielskich deklaruje 2,5% badanych, natomiast 1,3% nie spotyka się ze znajomymi wcale. Zaistniały stan rzeczy może być związany z utrudnionym kontaktem z przyjaciółmi i znajomymi z powodu rozłąki spowodowanej wyjazdem na studia oraz trudnościami w zacieśnianiu nowych relacji.

Bezpieczeństwo

Konieczność zapinania pasów bezpieczeństwa należy do podstawowych zasad ruchu drogowego i jest bezdyskusyjna. Niestety, mimo wielu kampanii społecznych oraz szerzenia wiedzy na temat zagrożeń, jakie niesie ze sobą odstępnie od zapinania pasów, wyniki pozostawiają wiele do życzenia. Nieregularne zapinanie pasów (często – 11,5%, czasem – 3,8%) charakteryzuje ponad 15% respondentów, co jest wynikiem niepokojącym. Prawie 2% badanych studentów stwierdziło, że podczas jazdy samochodem nie zapina pasów bezpieczeństwa, sugerując tym samym podejmowanie zachowań ryzykownych. Ponad 80% ankietowanych zapina pasy każdorazowo podczas poruszania się samochodem.

Używanie kasku w trakcie każdej jazdy na rowerze lub nartach deklarowało jedynie 7% badanych. Być może wiąże się to z brakiem prawnego nakazu ochrony głowy, gdyż obecnie kask nie jest obowiązkowym wyposażeniem roweru, natomiast w przypadku jazdy na nartach obowiązek ten nałożony jest na osobę do 16. roku życia. Z ochrony głowy nie korzysta prawie połowa ankietowanych deklarujących używanie roweru lub nart ($N = 128$), a 15% zakłada kask sporadycznie. Ponad 10% ankietowanych stwierdziło, że często stara się go nosić w trakcie jazdy na rowerze lub nartach, co niestety nie jest satysfakcjonującym wynikiem.

Przestrzeganie przepisów ruchu drogowego w mniejszym lub większym stopniu deklarowane było przez niemalże wszystkich ankietowanych.

Jest to sygnał wskazujący na to, że większość badanych przestrzega podstawowych zasad bezpiecznego poruszania się po drodze. Żaden ankietowany nie zadeklarował rażących zaniedbań w tej kwestii, do pewnych uchybień przyznało się ponad 3% badanych. Z kolei 65% ankietowanych przestrzega przepisów ruchu drogowego, a 31,2% stara się to robić często. Widoczne są pewne uchybienia w przestrzeganiu zasad, jednak nie są one nagminne ani częste. Ogólnie badana populacja wykazuje wysoki poziom świadomości zasadności przestrzegania prawa o ruchu drogowym.

Rosnąca liczba utonięć wskazuje na potrzebę ciągłej edukacji na temat odpowiedzialnego zachowania w miejscach przeznaczonych na kąpieliska. Przestrzeganie podstawowych zasad bezpiecznej kąpeli może znacznie zmniejszyć liczbę wypadków. Wśród badanych przyszłych nauczycieli ponad 71% deklaruje przestrzeganie podstawowych zasad bezpiecznej kąpeli przejawiających się zakładaniem kapoka w trakcie pływania łódką, nieskakiem do wody na „główkę”, czy przede wszystkim korzystaniem z kąpeli tylko w miejscach do tego wyznaczonych. Powyższych zasad przestrzega ponad 16% badanych, jednak z niewielkimi trudnościami. Przyznają oni, że często starają się przestrzegać podstawowych zasad bezpiecznej kąpeli, ale nie zawsze udaje się to ponad 8% badanych. Zdziwienie budzi to, że mimo stałego uwrażliwiania społeczeństwa na skutki nieodpowiedzialnego korzystania z kąpielisk do zaniechania wszelkich zasad przyznaje się 2,5% przyszłych nauczycieli. Jest to niepokojące, gdyż z momentem przyjęcia pracy w zawodzie będą oni odpowiedzialni za zdrowie i życie podopiecznych, a przede wszystkim za edukację zdrowotną uczniów. Ponadto badania wykazały, że istnieje zależność między płcią badanych a bezpiecznymi zachowaniami nad wodą. Wyniki jednoznacznie wskazują na to, że w przeważającej części mężczyźni mają tendencje do zachowań ryzykownych. Wyraźniej częściej narażają się na niebezpieczeństwo w wyniku nieprzestrzegania zasad bezpiecznej kąpeli w stosunku do badanych kobiet ($\chi^2 = 28,482^a$, $df = 3$, $p < 0,000$, $V_c = 0,429$).

Przestrzeganie nakazów i zakazów dotyczących bezpieczeństwa znacząco podnosi jakość życia i chroni przed wypadkami oraz ryzykiem kalectwa i śmierci. Zachowanie należytego bezpieczeństwa w pracy z urządzeniami elektrycznymi, jak również maszynami deklaruje prawie 95% badanych. Dotyczy to również korzystania z materiałów pirotechnicznych. Jest to wysoki wynik, wskazujący na dużą świadomość konsekwencji omijania wspomnianych zasad. Niestety zdarzają się sytuacje braku odpowiedzialności i nieprzestrzegania nakazów bezpieczeństwa, co dotyczy 3,2% badanej populacji. Zastosowany test χ^2 wykazał ponadto istotne różnicowanie badanych ze względu na płeć. Istnieje wyraźna zależność między płcią a przestrzeganiem zasad bezpieczeństwa. W trakcie korzystania z urządzeń mechanicznych,

elektrycznych oraz manipulacji materiałami pirotechnicznymi do należytego przestrzegania zasad bezpieczeństwa częściej przyznają się kobiety niż mężczyźni ($\chi^2 = 23,604^a$, $df = 2$, $p < 0,000$, $Vc = 0,392$). Może być to związane z charakterem zainteresowań badanych. Mężczyźni w większym stopniu zajmują się pracami fizycznymi z użyciem urządzeń elektrycznych i mechanicznych, co daje im większe doświadczenie w korzystaniu z nich oraz większą dozę zaufania do własnej wiedzy i umiejętności. Ponadto mężczyźni charakteryzują się znacznie większą tendencją do zachowań ryzykownych i niebezpiecznych dla zdrowia.

Aktywność fizyczna

Aktywność fizyczna to jeden z podstawowych mierników zdrowia populacji. Regularna aktywność fizyczna jest predyktorem wielu pozytywnych zmian zachodzących w organizmie, przeciwdziała chorobom cywilizacyjnym, wzmacnia odporność i ma zbawienny wpływ na równowagę psychiczną człowieka. Wyniki jednoznacznie wskazują na nieregularność prowadzonej aktywności i tendencję do siedzącego trybu życia, charakterystycznego dla płci żeńskiej (Małkowska-Szcutnik, Woynarowska, 2011). Aż 14% badanych deklaroowało, że nigdy lub prawie nigdy nie uprawia sportu, a nawet nie wykonuje prac w ogrodzie czy gospodarstwie. Codziennie 30 minut na ruch o umiarkowanej lub dużej intensywności przeznacza tylko niespełna 20% badanych studentów, mniejszą regularnością charakteryzuje się 31,2% respondentów. Najliczniejszą grupę stanowią badani (33,8%), którzy przyznają się do okazjonalnej aktywności fizycznej.

Równie niepokojące wyniki uzyskano w badaniu uczęszczania studentów na zorganizowane zajęcia sportowe lub ruchowe. Regularnie raz w tygodniu na trening uczęszcza około 34% badanych. Nie są to optymistyczne dane. Zbliżona liczba osób, około 33%, nie chodzi na takie zajęcia wcale lub prawie nigdy. Nieregularnością i okazjonalnością korzystania ze zorganizowanych zajęć ruchowych charakteryzuje się ponad 30% respondentów, przy czym często z takich rozwiązań korzysta ponad 18% przyszłych nauczycieli.

Zachowania mające na celu utrzymanie zdrowej kondycji na co dzień, takie jak zamiana samochodu na piesze spacerowanie albo windy na korzystanie ze schodów deklarował co trzeci badany. Takich modyfikacji codziennych czynności w celu poprawienia stanu zdrowia często dokonuje aż 44,6% badanych osób. Niesystematycznie stara się zwiększać swoją aktywność 15,3% ankietowanych, natomiast tego typu prozdrowotnych zmian nie dokonuje ponad 5% z nich.

Oglądanie telewizji należy obecnie do najczęściej spotykanych sposobów spędzania wolnego czasu. Optymalną ilością czasu przeznaczoną na tego typu aktywność jest około 2–3 godzin dziennie. Ponad połowa

ankietowanych przestrzega zaleconego czasu, tym samym nie przekracza trzech godzin oglądania programów telewizyjnych. Często wśród badanych ten czas się wydłuża – dotyczy to 22,3% badanych, a czasami zdarza się to u 11,5% studentów. Niestety nagminne oglądanie telewizji i wielogodzinne przesiadywanie przed ekranem telewizora może dotyczyć nawet 12% badanych. Stwierdzili oni, że nigdy lub prawie nigdy nie przestrzegają zaleconego maksymalnego czasu oglądania telewizji. Może to być związane z nasileniem sedenteryjnych form spędzania czasu wolnego³, gdyż jest to sposób niewymagający wysiłku ani nakładów finansowych.

Dyskusja wyników

Otrzymanych wyników nie można porównać z wynikami grupy standaryzowanej, z powodu braku norm dla populacji, ani z wynikami uzyskanymi przez innych autorów, z uwagi na różnice w wykorzystanych narzędziach badawczych. Jednakże na podstawie przeglądu badań zachowań zdrowotnych studentów można stwierdzić, że są one na niskim poziomie (Walentukiewicz et al., 2013; Kuriańska-Wołoszyn, Wołoszyn, 2016; Kulik et al., 2017). Potwierdzają to również badania Bińkowskiej-Bury (2009), w których spośród badanych studentów różnych kierunków studiów najniższym poziomem zachowań prozdrowotnych charakteryzowała się grupa przyszłych nauczycieli. Niepokojący jest zatem niski poziom zachowań zdrowotnych studentów. Co więcej, poszczególne kategorie owych zachowań przestrzegane są wybiórczo. Podobną tendencję zaobserwowano w badaniach 280 studentów kierunków medycznych i stwierdzono, że niezbędna jest popularyzacja wiedzy z zakresu edukacji żywieniowej w tej grupie (Kardjalic, Bryła, Maniecka-Bryła, 2012; Baumgart et al., 2015; Weber-Rajek et al., 2015). W badaniach przeprowadzonych przez Barbarę Ślusarską, Teresę Kulik, Honoratę Piasecką i Annę Pacian (2012) wśród studentów wydziałów lekarskich zanotowano przejawy antyzdrowotnych zachowań w zakresie odżywiania: zbyt małą liczbę posiłków w ciągu dnia, nierównomierny ich rozkład, niedostateczny poziom spożywania warzyw, owoców i produktów zawierających błonnik, niskie spożycie ryb, częste dosalanie posiłków. Lekceważenie zasad bezpieczeństwa czy zachowań profilaktycznych, zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn, to jedno z wielu zachowań antyzdrowotnych występujących wśród badanych studentów. W badaniach dotyczących zachowań zdrowotnych u studentek pielęgniarstwa w Polsce i na Łotwie uwidoczniły się niewielkie różnice dotyczące ogólnego nasilenia zachowań zdrowotnych i w obydwu przypadkach były to wyniki niskie, natomiast wyższy poziom nasilenia zanotowano w kategoriach prawidłowych nawyków

3 Związanych z małym wydatkowaniem energii [przyp. red.].

żywieniowych i zachowań profilaktycznych (ogólnozdrowotnych) w grupie przyszłych pielęgniarek z Polski (Mandziuk, 2017).

Zaobserwowane nieprawidłowości w zakresie odżywiania oraz dbałości o ciało i zdrowie psychospołeczne, a także niska aktywność fizyczna stanowią podstawę do stwierdzenia, że konieczne jest wzmocnienie działań ukierunkowanych na zdrowie w tej grupie społecznej.

Wyniki nie powinny być zaskoczeniem, gdyż zdaniem Marty Mandziuk (2017) okres studiów należy do jednego z najtrudniejszych w dotychczasowym życiu młodego człowieka, wiąże się ze zmianą miejsca zamieszkania, opuszczeniem rodziny, odmienną sytuacją finansową i dezorganizacją dnia codziennego planem studiów czy podejmowaniem pracy zarobkowej. Nowe wyzwania i zmiana środowiska przekładają się na obniżenie prozdrowotnych zachowań (Gaweł, 2003). Badania Grażyny Kosiby i współpracowników (2017) wykazały duże zaniedbania studentów studiów nauczycielskich w zakresie właściwych zachowań prozdrowotnych. Źródła tego stanu rzeczy mogą tkwić w złych nawykach żywieniowych rodziny (Lisicki, Walentukiewicz, 2005) oraz negatywnych doświadczeniach w dzieciństwie (przemoc, nadużycia, brak opieki), co potwierdziły badania Katarzyny Makaruk z zespołem (2018). Ponadto dotychczasowe badania gimnazjalistów (Boczkowska, 2015) i uczniów szkół ponadgimnazjalnych (Duda, 2016) wykazały niedostatki w sferze zachowań prozdrowotnych, co przekłada się na kolejny etap kształcenia, jakim są studia. Tym bardziej szczególnego znaczenia nabiera szeroko pojmowana edukacja zdrowotna, która powinna stanowić ważny element na wszystkich etapach edukacji (Weber-Rajek et al., 2015) – również w procesie kształcenia akademickiego. Przeprowadzone analizy skłaniają do wysnucia wniosku, że poziom zachowań prozdrowotnych wśród badanych studentów – przyszłych nauczycieli – jest niezadowalający.

Wnioski

1. Prezentowane wyniki badań wskazują na niskie zaangażowanie studentów kierunków nauczycielskich w podejmowanie prozdrowotnego stylu życia.

2. Stwierdzono wiele nieprawidłowości w zakresie nawyków żywieniowych, dbałości o ciało, odpoczynku, aktywności fizycznej i bezpieczeństwa. Kobiety charakteryzowały się wyższym nasileniem pozytywnych zachowań zdrowotnych.

3. Istnieje potrzeba popularyzacji wiedzy z zakresu edukacji zdrowotnej wśród kierunków nauczycielskich.

4. Ograniczenia badań i propozycja ich udoskonalenia: ze względu na zaobserwowane niedostatki w zakresie zachowań prozdrowotnych

należałoby przeprowadzić szersze analizy badanego zjawiska w tej grupie, uwzględniając mediacyjną i moderującą rolę innych czynników mających związek z podejmowaniem zachowań prozdrowotnych.

Bibliografia

- Abel, T., Hofmann, K., Schori, D. (2013). Social and regional variations in health status and health behaviours among Swiss young adults. *Swiss Medical Weekly*, 143, 1–9.
- Baumgart, M., Weber-Rajek, M., Radziwińska, A., Goch, A., Zukow, W. (2015). Zachowania zdrowotne studentów Fizjoterapii. *Journal of Education, Health and Sport*, 5(6), 211–224.
- Bińkowska-Bury, M. (2009). *Zachowania zdrowotne młodzieży akademickiej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Boczkowska, M. (2015). *Zachowania zdrowotne młodzieży gimnazjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Duda, M. (2016). *Poczucie jakości życia młodzieży z problemami zdrowotnymi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gaweł, A. (2003). *Pedagogizmy wobec wartości zdrowia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kardjalik, K., Bryła, M., Maniecka-Bryła, I. (2012). Zachowania zdrowotne związane z odżywianiem oraz występowanie nadwagi i otyłości w grupie studentów. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 93(1), 71–79.
- Kosiba, G., Gacek, M., Bogacz-Walancik, A., Wojtowicz, A. (2017). Wartości witalne w hierarchii wartości a styl życia studentów kierunków nauczycielskich. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 24(1), 21–40.
- Kropornicka, B., Baczewska, B., Dragan, W., Krzyżanowska, E., Olszak, C., Szymczuk, E. (2015). Zachowania zdrowotne studentów Uniwersytetu Medycznego w Lublinie. *Rozprawy Społeczne*, 9(2), 58–64.
- Kulik, A., Grądział, J., Smotrycka, A. (2017). Zachowania zdrowotne studentek – charakterystyka i znaczenie zmiennych socjodemograficznych. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 98(4), 371–380.
- Kuriańska-Wołoszyn, J., Wołoszyn, A. (2016). Zachowania zdrowotne studentek a wymagania zawodu pedagoga. W: D. Umiastowska (red.), *Aktywność ruchowa ludzi w różnym wieku* (s. 61–70). Szczecin: Wydawnictwo Albatros.
- Lisicki, T., Walentukiewicz, A. (2005). Żywność jako przejaw stylu życia studentów kończących studia. W: T. Lisicki, B. Wilk, A. Walentukiewicz (red.), *Prozdrowotny styl życia* (s. 277–284). Gdańsk: Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu.
- Makaruk, K., Włodarczyk, J., Sethi, D., Michalski, P., Szredzińska, R., Karwowska, P. (2018). Negatywne doświadczenia w dzieciństwie i związane z nimi zachowania szkodliwe dla zdrowia wśród polskich studentów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 17(2), 58–97.
- Małkowska-Szkućnik, A., Woynarowska, B. (2011). Rozwój, zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów klas IV–VI. W: B. Woynarowska (red.), *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole* (s. 75–78). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Mandziuk, M. (2017). Zachowania zdrowotne studentek pielęgniarstwa w Polsce i na Łotwie. *Rozprawy Społeczne*, 11(4), 50–55.
- Palacz, J. (2014). Zachowania zdrowotne studentów w świetle wybranych uwarunkowań. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 20(3), 301–306.
- Romanowska-Tołoczko, A. (2011). Styl życia studentów oceniany w kontekście zachowań zdrowotnych. *Hygeia Public Heath*, 46, 1, 89–93.
- Ślusarska, B., Kulik, T.B., Piasecka, H., Pacian, A. (2012). Wiedza i zachowania zdrowotne studentów medycyny w zakresie czynników ryzyka sercowo-naczyniowego. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 18(1), 19–26.
- Steptoe, A., Wardle, J., Cui, W., Bellisle, F., Zotti, A.M., Baranyai, R., Sanderman, R. (2002). Trends in smoking, diet, physical exercise, and attitudes toward health in European university students from 13 countries, 1990–2000. *Preventive Medicine*, 35(2), 97–104.
- Steptoe, A., Wardle, J. (2001). Health behavior, risk awareness and emotional well-being in students from Eastern Europe and Western Europe. *Social Science and Medicine*, 53(12), 1621–1630.
- Walentukiewicz, A., Łysak, A., Wilk, B. (2013). Zachowania zdrowotne studentek pielęgniarstwa. *Problemy Pielęgniarstwa*, 21(4), 484–488.
- Weber-Rajek, M., Baumgart, M., Michalski, A., Radziwińska, A., Goch, A., Lulińska-Kulik, E., Zukow, W. (2015). Students' health behaviors – own research. *Journal of Education, Health and Sport*, 5(9), 647–662.
- Weber-Rajek, M., Radziwińska, A., Kalisz, Z., Hoffmann, M., Goch, A., Juraszek, K., Zukow, W. (2016). Zachowania zdrowotne studentów dietytyki. *Journal of Education, Health and Sport*, 6(6), 469–477.
- Wojnarowska-Sołdan, M., Tabak, I. (2013). Zachowania prozdrowotne nauczycieli i innych pracowników szkoły. *Medycyna Pracy*, 64(5), 659–670.
- Wojnarowska-Sołdan, M., Węziak-Białowska, D. (2012). Analiza psychometryczna Skali Pozytywnych Zachowań Zdrowotnych dla dorosłych. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 93(2), 369–376.

*Katarzyna Tomaszek¹**Agnieszka Lasota²*

Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Institute of Psychology, Pedagogical University of Cracow

Struktura czynnikowa wdzięczności. Wstępne badania adaptacyjne nad skalą SGRAT-PL

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników pilotażowych badań adaptacyjnych nad skróconą (16-itemową) wersją skali GRAT. W badaniach pilotażowych udział wzięło 124 respondentów w wieku 20–50 lat ($M = 33,55$, $SD = 5,84$). Narzędzie służy do oceny poziomu wdzięczności traktowanej jako dyspozycja jednostki do doświadczania tej emocji. W badaniach użyto polskiej wersji kwestionariusza wdzięczności SGRAT-PL, skali empatii Davisa – IRI oraz ankiety z metryczką na temat zmiennych socjodemograficznych, tj. wieku, płci, statusu związku osoby badanej czy posiadania dzieci. Wyniki analizy statystycznej mające na celu sprawdzenie walorów psychometrycznych polskiej wersji skali SGRAT-PL wskazały na zasadność wykorzystywania skróconej wersji narzędzia w badaniach naukowych z zakresu psychologii pozytywnej. Analiza interkorelacji między wynikami uzyskanymi w skali SGRAT-PL potwierdziła trafność pomiaru wdzięczności. Wyniki przeprowadzonej analizy rzetelności również wskazały na wysoką spójność wewnętrzną skróconej wersji skali GRAT i możliwość jej stosowania w empirycznych opracowaniach. 16-itemowa wersja narzędzia w polskiej adaptacji, podobnie jak wersja pełna, stanowi wiarygodny wskaźnik poziomu trzech wymiarów wdzięczności: poczucia obfitości, doceniania innych oraz doceniania prostych przyjemności.

Słowa kluczowe: wdzięczność, emocje, psychologia pozytywna, jakość życia, szczęście, SGRAT-PL

Factor structure of gratitude. Initial adaptive research on the SGRAT-PL scale

Abstract

The purpose of this article is to present the results of pilot adaptive research on the shortened (16-item) version of the GRAT scale. 124 respondents aged 20–50 took part in the pilot study ($M = 33.55$, $SD = 5.84$). The tool is used to assess the level of gratitude treated

1 ORCID: 0000-0001-7019-5403. Adres do korespondencji: katarzyna.tomaszek@up.krakow.pl.

2 ORCID: 0000-0001-6128-7859. Adres do korespondencji: agnieszka.lasota@up.krakow.pl.

as an individual's disposition to experience this emotion. The research used the Polish version of the SGRAT-PL questionnaire, Davis' IRI empathy scale, and a survey with the metrics on sociodemographic variables, i.e. age, gender, the status of the subject's relationship or the fact of having children. The results of statistical analysis aimed at checking the psychometric values of the Polish version of the SGRAT-PL scale indicated the validity of using the shortened version of the tool in scientific research in the field of positive psychology. Intercorrelation analysis between results obtained on the SGRAT-PL scale confirmed the accuracy of measuring gratitude. The results of the conducted reliability analysis also showed a high internal consistency of the short version of the GRAT scale and the possibility of its use in empirical studies. The 16-item version of the tool in Polish adaptation, like the full version, is a reliable indicator of the level of three dimensions of gratitude: a sense of abundance, appreciating others and appreciating simple pleasures.

Keywords: gratitude, emotions, positive psychology, well-being, happiness, SGRAT-PL

Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach wdzięczność postrzegana jest przez przedstawicieli różnych kultur i religii jako główny czynnik dobrostanu psychicznego człowieka (Wood, Joseph, Maltby, 2009; Liao, Weng, 2018). Jednocześnie w obrębie nauk społecznych, w tym zwłaszcza psychologii pozytywnej, dokumentowane są coraz częściej związki między doświadczaniem wdzięczności a innymi pozytywnymi cechami i aspektami ludzkiego życia (Wood, Froh, Geraghty, 2010). Literatura przedmiotu dostarcza coraz więcej empirycznych potwierdzeń trafności tezy na temat wdzięczności jako jednego z istotnych czynników tzw. „dobrego życia”, zwłaszcza poczucia szczęścia (Watkins, 2014). Warto jednocześnie podkreślić, że umiejętność doświadczania i wyrażania wdzięczności zaczyna się rozwijać już w dzieciństwie i kształtuje się na kolejnych etapach życia człowieka (Freitas et al., 2019). Poszerza to obszar psychologicznych zainteresowań badawczych i aplikacyjnych zarówno o zagadnienia naturalnych mechanizmów jej powstawania i podtrzymywania (Lyubomirsky et al., 2011), jak i intencjonalnego „wychowania do wdzięczności” czy też wspomagania osób dorosłych w formie coachingu (por. Lyubomirsky, 2008).

Ponieważ rozważania nad wdzięcznością znajdują się w centrum naukowych zainteresowań od niedawna, podobnie jak w przypadku wielu innych psychologicznych konstruktów, także w tym badacze mają problem z jednoznacznym zdefiniowaniem, czym jest wdzięczność (Rosenberg, 1998; Smith, 2015; Wolanin, 2019). Może być ona rozumiana jako stan emocjonalny, względnie stała dyspozycja, cnota lub cecha osobowości³. Skoro konstrukt

3 Więcej informacji na temat różnego podejścia do definiowania wdzięczności można znaleźć w artykule auterek dotyczącym adaptacji wersji pełnej GRAT, zob. Tomaszek, Lasota (2018).

ten jest różnie operacjonalizowany przez różnych badaczy, oczywiste jest, że tworzone są narzędzia zgodne z określoną conceptualizacją pojęcia wdzięczności. Według McCullougha, Emmons i Tsanga (2002) wdzięczność jest ogólną dyspozycyjną pozytywną cechą, która odnosi się do uznania roli dobroci i wkładu innych ludzi w nasze pozytywne doświadczenia. Wiąże się ona z życzliwością oraz miłosierdziem okazywanym przez osobę obdarowującą beneficjenta dobrem. Zmienna ta jest również definiowana jako podziękowanie za sprzyjające sytuacje, zachowania, otrzymane rzeczy materialne i niematerialne (Froh, Miller, Snyder, 2007). Zdaniem innych badaczy wdzięczność to docenienie zarówno daru, jak i darczyńcy, w połączeniu z chęcią odwzajemnienia się, przekraczające zwykłe podziękowanie oparte na wzajemności (Bartlett, DeSteno, 2006). Peterson i Seligman (2004) definiują wdzięczność jako emocję powiązaną z przyjemnością i uznaniem po otrzymaniu korzyści / prezentów od innej osoby. Dla wielu badaczy nadrzędnym celem okazywania wdzięczności jest tworzenie i utrzymywanie pozytywnych więzi z innymi ludźmi, co sprzyja rozwijaniu poczucia szczęścia (Algoe, Haidt, Gable, 2008; Gruszecka, 2014). Wdzięczność jest podziękowaniem innym za otrzymany dar, za coś mającego wartość dla obdarowanego. Konstrukcja ten może być postrzegany w wąskim ujęciu jako cecha, w szerszym – jako orientacja życiowa oparta na dostrzeganiu i docenianiu tego, co pozytywne, we własnym życiu. To docenianie może dotyczyć innych ludzi, otaczających nas rzeczy lub sytuacji, a także wiązać się z poczuciem dostatku (Tomas, Watkins, 2003). Zdaniem Watkinsa i współpracowników osoby wdzięczne częściej doświadczają pozytywnych emocji, takich jak nadzieja albo szczęście.

Wyniki badań wskazują na istnienie pozytywnych związków między wdzięcznością a ogólnym poziomem zadowolenia z życia (Emmons, McCullough, 2003; Froh, Sefick, Emmons, 2008), jak również z pewnymi cechami osobowości człowieka, np. ekstrawersją, otwartością na nowe doświadczenia czy stabilnością emocjonalną (Peterson, Seligman, 2004; Wood, Joseph, Maltby, 2009; Kwiatek, 2012). Osoby z wysokim poziomem wdzięczności mają wyższe poczucie własnej wartości, oceniają siebie wyżej w porównaniu z jednostkami mało wdzięcznymi (Toussaint, Friedman, 2009). Co więcej, osoby częściej odczuwające wdzięczność są bardziej odporne na sytuacje stresowe i prezentują lepsze strategie radzenia sobie ze stresem (Wood et al., 2008) oraz wyższy poziom odporności psychicznej, czyli *resilience* (Lasota, Tomaszek, Bosacki, 2018; 2019). Osoby o wysokim poziomie wdzięczności są bardziej optymistycznie nastawione do świata (Jackowska et al., 2016) oraz bardziej skłonne do pomocy i wspierania innych (Bartlett, DeSteno, 2006).

Wielu badaczy jest zdania, że dyspozycja wdzięczności opiera się na zdolności do empatii. Wynika z oceny otrzymanej korzyści i uznania, że pochodzi ona z zewnątrz. Ponadto skłania do wzajemności i zachowań

prospołecznych (Tsang, 2006; Bartlet, DeSteno, 2006). Poczucie wdzięczności prowadzi pierwotnie do wzmocnienia wewnętrznych zasobów, które stają się podstawą optymistycznego postrzegania świata, i wtórnie do skłonności prospołecznych. Badania prowadzone pod kierunkiem DeWall (2012) wykazały, że empatia może pełnić funkcję mediatora między wdzięcznością a poziomem agresji. Okazało się, że osoby wdzięczne są częściowo mniej agresywne z powodu ich wyższego poziomu empatii skierowanej względem innych.

Wdzięczność sprzyja pozytywnemu rozwojowi człowieka (Watkins, 2014), wzmacnia dobrostan oraz zdrowie psychiczne (Killen, Macaskill, 2015). Posiadanie wdzięcznego usposobienia pozytywnie koreluje z samopoczuciem psychicznym. Dyspozycja wdzięczności łączy się także ze wzrostem posttraumatycznym (Zhou, Wu, 2015). Szczęście, zadowolenie z życia i pozytywny afekt są powiązаныmi ze sobą składnikami subiektywnego dobrego samopoczucia i wszystkie te elementy wiążą się z poziomem wdzięczności (Rash et al., 2011; Watkins et al., 2015).

Ocena różnic indywidualnych w zakresie poziomu wdzięczności wydaje się odgrywać niezwykle ważną rolę nie tylko dla jednostki, ale także dla całego społeczeństwa. Z jednej strony może być ważnym wskaźnikiem psychologicznych przejawów funkcjonowania człowieka, z drugiej – poprzez działania rozwijające wdzięczność możemy wpływać na poprawę relacji interpersonalnych w rodzinach, szkołach czy miejscach pracy. Jest to o tyle ważne, że wyniki badań międzynarodowych (Petrocchi, Couyoumdjian, 2016; Disabato et al., 2017; Jans-Beken, 2018; Tomaszek, Lasota, 2018; Yost-Dubrow, Dunham, 2018) pokazują, że istnieją różnice kulturowe, płciowe, związane z wiekiem, wykształceniem, a nawet miejscem zamieszkania w zakresie doświadczania wdzięczności przez ludzi. Analizy prowadzone w różnych częściach świata dowodzą także tego, że podejmowane interwencje bazujące na wzbudzaniu wdzięczności mogą pozytywnie wpływać na dobrostan psychiczny jednostki.

Dotychczasowe badania prowadzone nad pomiarem wdzięczności wydają się zdominowane perspektywą dyspozycyjną, mówiącą o stałym usposobieniu lub tendencji jednostki do reagowania tą emocją. Podkreśla się składnik emocjonalny wdzięczności, traktowany jako skłonność do doświadczania pozytywnych emocji w sytuacji pocucia otrzymania korzyści (por. Oguz Duran, 2017). Wdzięczne usposobienie definiowane jest jako uogólniona tendencja do rozpoznawania i reagowania wdzięcznością na pozytywne doświadczenia i osiągnięte rezultaty (McCullough et al., 2002). Najbardziej znane na świecie skale do badania poziomu wdzięczności to GQ (McCullough et al., 2002) oraz GRAT (Watkins et al., 2003).

McCullough, Emmons i Tsang (2002), opierając się na teoretycznych ramach rozumienia wdzięczności, opracowali *The Gratitude Questionnaire*, narzędzie pierwotnie zawierające 39 pozycji, w którym odwołali się do czterech czynników: intensywności, częstotliwości, zakresu oraz nasycenia. Zdaniem tych autorów osoba o silnym wdzięcznym usposobieniu częściej doświadcza wdzięczności (nawet kilkukrotnie w ciągu jednego dnia) oraz bardziej intensywnie odczuwa tę emocję (odczuwa mocniejszą wdzięczność za to samo doświadczenie) w porównaniu z osobami niewdzięcznymi. Zakres odnosi się do korzyści, za które jednostka czuje się wdzięczna w danym momencie, a nasycenie do liczby osób, wobec których jednostka odczuwa wdzięczność. Obecnie zdecydowanie częściej używana jest skrócona wersja tego narzędzia, GQ-6, zawierająca jedynie sześć itemów składających się na jeden czynnik. Polskiej adaptacji tego narzędzia dokonali Kossakowska i Kwiatek (2014).

Z kolei Watkins, Woodward, Stone i Kolts (2003) w swojej koncepcji wdzięczności rozpoznali trzy niezależne czynniki typowe dla osoby wdzięcznej. Pierwszą cechą jest *poczucie obfitości / brak poczucia deprywacji*. Druga cecha to *tendencja do doceniania prostych przyjemności*, jakie spotykają człowieka w codziennym życiu, natomiast trzeci wymiar to *dyspozycja do doceniania wkładu innych w dobre samopoczucie* i wyrażania tej wdzięczności. Autorzy opracowali kwestionariusz GRAT (2003) – *Gratitude, Resentment and Appreciation Test* – w wersji pełnej oraz skróconej, opartej na tych trzech wymiarach. Polskiej adaptacji wersji pełnej (44-itemowej) dokonały Tomaszek i Lasota (2018); potwierdziły one także dobre właściwości psychometryczne narzędzia.

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników pilotażowych badań adaptacyjnych nad skróconą (16-itemową) wersją skali GRAT. Narzędzie to daje możliwość szybkiej oceny poziomu wdzięczności rozpatrywanej wielowymiarowo. Skala ta przeznaczona jest do oceny indywidualnych różnic w skłonności do doświadczenia wdzięczności w życiu codziennym.

Metoda

Osoby badane

W badaniu wzięły udział 124 osoby. Z uwagi na niekompletność danych do ostatecznych analiz wykorzystano wyniki pochodzące od 121 osób. Wszyscy badani to osoby dorosłe, pozostające w związku małżeńskim i mające dzieci. Rozpiętość wieku osób badanych wahała się od 20 do 50 lat ($M = 33,55$, $SD = 5,84$). W grupie znalazło się 20 mężczyzn (16,5%, średnia

wieku $M = 34,45$, $SD = 7,45$) i 101 kobiet (83,5%, średnia wieku $M = 33,14$, $SD = 5,50$).

Narzędzia badawcze

Skala Wdzięczności – Wersja Skrócona (SGRAT-PL) autorstwa Watkinsa i współpracowników (2003) w polskiej adaptacji Tomaszek i Lasoty. Narzędzie to służy do badania wdzięczności rozumianej jako dyspozycja jednostki do reagowania tą emocją. W wersji oryginalnej pozwala ono na pomiar ogólnego poziomu wdzięczności oraz jej trzech wymiarów: poczucie obfitości otrzymanych darów (lub poczucie braku deprivacji) (*Sense of Abundance or Lack of a Sense of Deprivation*, LOSD), docenianie prostych przyjemności (*Simple Appreciation*, SA) oraz docenianie innych (*Appreciation of Others*, AO). Osoby badane odpowiadają na 16 pytań na 9-stopniowej skali Likerta od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam do 9 – zdecydowanie się zgadzam. Spośród wszystkich pytań pięć to pytania odwrócone (tj. 3, 6, 10, 11, 15).

Skala Empatii – Indeks Reaktywności Interpersonalnej, którego autorem jest Davis (1980; 1999). Składa się z czterech odrębnych, choć powiązanych wymiarów. Jeden z nich mierzy poziom empatii poznawczej – czyli umiejętność przyjmowania cudzego punktu widzenia – przyjmowanie perspektywy (*Perspective Taking*, PT). Wymiar empatycznej troski ocenia poziom empatii afektywnej rozumianej jako skłonność do współczucia, współdzielenia emocji innych (*Empathic Concern*, EC). Trzeci czynnik to osobista przykrość (*Personal Distress*, PD), czyli odczuwanie niepokoju i negatywnych emocji jako reakcja na cierpienie innych, to emocje skierowane na siebie. Ostatnią skalą jest skala fantazji, dotycząca współodczuwania z wyobrażonymi postaciami fikcyjnymi. Ze względu na krytykę tej skali nie była ona uwzględniona w analizach badania.

Procedura badania

Procedura adaptacji skali SGRAT-PL przebiegała w kilku etapach. Pierwszym krokiem było uzyskanie zgody od autorów oryginalnej wersji narzędzia. W kolejnym kroku dwóch ekspertów (psychologów) dokonało, niezależnie od siebie, tłumaczenia skali na język polski. Następnie wykonane zostało przez nativą tzw. tłumaczenie zwrotne (*back translation*). Opracowana wersja polskojęzyczna została poddana ocenie sędziów kompetentnych (reprezentowanych przez dwóch psychologów i dwóch niepsychologów) biegle posługujących się językiem angielskim, którzy porównali wersję polskojęzyczną z oryginalną. Nie zgłosili oni żadnych uwag. Następnie losowo wybrano osoby w różnym wieku, o różnej płci i wykształceniu (kobieta i mężczyzna w średnim wieku z wyższym wykształceniem, kobieta i mężczyzna ze średnim wykształceniem w wieku 20–22 lat oraz

licealiści – dziewczyna i chłopiec w wieku 18 lat), niemające wykształcenia psychologicznego. Miały one wypełnić narzędzie oraz ocenić stopień zrozumiałości itemów wchodzących w jego skład. Za pomocą tak przygotowanej wersji skali SGRAT-PL przeprowadzono badania pilotażowe (metodą papier-ołówek) w grupie studentów studiów pedagogicznych. Żadna badana osoba nie zgłaszała trudności ze zrozumieniem pytań ze skali. W kolejnym etapie przystąpiono do badań właściwych, które trwały od 2018 do 2019 roku. Osoby badane wypełniały zestaw narzędzi w wersji elektronicznej przez Internet. W skład zestawu metod wchodziły: ankieta zawierająca pytania dotyczące zmiennych socjodemograficznych, tj. wieku, płci, pozostawania w związku małżeńskim lub partnerskim, posiadania dzieci, oraz skala wdzięczności SGRAT-PL i skala empatii Davisa (IRI). Średnio badanie trwało około 15 minut. Udział w nim był anonimowy, dobrowolny i nieodpłatny.

Analizy statystyczne przeprowadzono przy wykorzystaniu pakietu SPSS Statistics 22 (obliczenia dotyczące statystyk opisowych, analiza czynnikowa EFA, analiza rzetelności Alfa Cronbacha, testy różnic międzygrupowych U Manna-Whitney'a i test *t*-studenta, analiza korelacyjna *r* Pearsona) oraz pakietu statystycznego JASP (analiza rzetelności McDonalda).

Wyniki

Statystyki opisowe. Wskaźniki skośności i kurtozy w analizowanym narzędziu przyjmowały wartości nieprzekraczające 1 tylko w odniesieniu do skali LOSD. W pozostałych przypadkach wskazują na istotne odstępstwa od rozkładu normalnego. Ponadto przeprowadzone analizy przy zastosowaniu testu normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa potwierdziły istotne odstępstwa od rozkładu normalnego w wyniku ogólnym SGRAT-PL oraz w podskalach SA i AO ($p < 0,05$) (tabela 1).

Tabela 1. Statystyki opisowe wyników w skali SGRAT-PL

	Rozstęp	Min.	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	Skośność	Kurtoza	Test K-S*	<i>p</i>
LOSD	38,00	13,00	51,00	31,79	7,70	0,071	-0,216	0,064	0,200
SA	48,00	6,00	54,00	46,18	8,54	-2,21	6,93	0,194	0,0001
AO	32,00	4,00	36,00	26,84	6,64	-1,04	1,36	0,139	0,0001
SGRAT	92,00	48,00	140,00	104,82	15,30	-1,02	2,23	0,095	0,009

* Test normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa.

Legenda: LOSD – poczucie obfitości otrzymanych darów; SA – docenianie prostych przyjemności; AO – docenianie innych; SGRAT – ogólny poziom wdzięczności.

Trafność skali SGRAT-PL

Trafność czynnikowa skróconej Skali Wdzięczności – wyniki analizy EFA. W celu sprawdzenia trójczynnikowej struktury wdzięczności (zgodnie z oryginalną wersją) przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową metodą głównych składowych z rotacją Varimax i normalizacją *Kaisera*. Struktura wewnętrzna skali była wyraźna (Test KMO = 0,787). Macierz wariancji-kowariancji nie była macierzą sferyczną, na co wskazują wyniki testu sferyczności Bartletta ($\chi^2_{(120)} = 811,392, p < 0,0000$). Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej zaprezentowano w tabeli 1. Struktura trójskładnikowa wyjaśniła 54,68% całkowitej wariancji. Pierwszy czynnik (SA) wyjaśnił 32,48% wariancji; drugi (AO) 12,31%, trzeci zaś (LOSD) 9,89%. Rozpiętość ładunków w poszczególnych pytaniach wyniosła: w czynniku pierwszym od 0,70 (item 16) do 0,84 (item 4); w czynniku drugim od 0,56 (item 8) do 0,68 (item 5); w czynniku trzecim od 0,13 (item 15) do 0,86 (item 10). W odniesieniu do pytania 14 uzyskano wysoką wartość ładunku czynnikowego nie tylko w czynniku AO (oryginalny czynnik, do którego wchodził ten item), ale również w czynniku pierwszym SA. Spośród 16 pytań tylko jedno łądowało silniej inny czynnik niż w oryginalnej wersji, tj. pytanie 15 (tabela 2).

Tabela 2. Wyniki analizy czynnikowej uzyskane w polskich pilotażowych badaniach adaptacyjnych (N = 121)

Numer pozycji testowej	Struktura Czynnikowa		
	Czynnik 1 (SA)	Czynnik 2 (AO)	Czynnik 3 (LOSD)
4	0,84	0,02	0,15
9	0,80	0,24	0,06
12	0,78	0,36	0,05
13	0,77	0,38	0,04
7	0,70	-0,07	0,07
16	0,70	0,14	-0,15
5	0,30	0,68	0,13
14	0,55	0,63	0,01
1	0,08	0,61	0,36
8	0,36	0,56	-0,04
10	0,01	-0,02	0,86
11	-0,02	0,13	0,72
2	0,11	0,08	0,51

Numer pozycji testowej	Struktura Czynnikowa		
	Czynnik 1 (SA)	Czynnik 2 (AO)	Czynnik 3 (LOSD)
3	0,35	-0,27	0,37
6	-0,30	-0,23	0,36
15	0,08	-0,67	0,13
Całkowity procent wyjaśnionej wariancji 54,68%	32,48%	12,31%	9,89%

Legenda: LOSD – poczucie obfitości otrzymanych darów; SA – docenianie prostych przyjemności; AO – docenianie innych.

Trafność pomiaru skalą SGRAT-PL. Wysokość współczynnika korelacji r Pearsona między wynikiem ogólnym w skali SGRAT-PL wyniosła dla podskali poczucia obfitości otrzymanych darów (LOSD) $r = 0,49, p < 0,0001$, dla podskali doceniania prostych przyjemności (SA) $r = 0,80, p < 0,0001$, natomiast dla podskali doceniania innych (AO) $r = 0,71, p < 0,0001$. Istotną korelację odnotowano również między wymiarem doceniania prostych przyjemności (SA) a docenianiem innych (AO) ($r = 0,54, p < 0,0001$). Wymiar poczucia obfitości otrzymanych darów (LOSD) nie korelował na poziomie istotnym z pozostałymi czynnikami. Analiza interkorelacji między wynikami uzyskanymi w skali SGRAT-PL zasadniczo potwierdza trafność pomiaru wdzięczności przez opisywane narzędzie.

Trafność zewnętrzna. Przeprowadzone analizy statystyczne, mające na celu weryfikację trafności skali SGRAT-PL, obejmowały sprawdzenie istotności różnic w nasileniu wdzięczności z uwagi na wiek i płeć osób badanych oraz analizę korelacyjną między wynikami w skali wdzięczności a nasileniem empatii.

Dotychczasowe wyniki badań wskazują na istotnie wyższy poziom wdzięczności u kobiet w stosunku do mężczyzn (Petrocchi, Couyoumdjian, 2016; Disabato et al., 2017; Tomaszek, Lasota, 2018). Z tego powodu przeprowadzono analizę istotności różnic międzypłciowych. Z uwagi na istotną przewagę kobiet nad mężczyznami zdecydowano się losowo wyróżnić grupę 20 kobiet z całej puli osób przebadanych. Średnia wieku w próbie losowo wyłonionych kobiet wyniosła $M = 33,95$, odchylenie standardowe było zaś równe $SD = 6,64$. W grupie mężczyzn średnia wieku wynosiła $M = 34,45$, a odchylenie standardowe $SD = 7,45$. Wszystkie wartości testu jednorodności wariancji Levene'a były nieistotne, jednak wartości testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka okazały się istotne dla prawie wszystkich

wskaźników wdzięczności, oprócz podskali LOSD. Z tej przyczyny zastosowano test nieparametryczny U Manna-Whitney'a.

Uzyskane wyniki były nieistotne statystycznie, co oznacza zbliżony poziom wdzięczności i jej wymiarów w obu grupach (tabela 3). Uzyskane wyniki nie potwierdziły wcześniejszych doniesień empirycznych, sugerujących wyższe docenianie przez kobiety pomocy innych osób oraz docenianie małych przyjemności w porównaniu z mężczyznami (Kashdan et al., 2009; Jans-Beken, 2018).

Tabela 3. Porównanie poziomu wdzięczności u kobiet i mężczyzn

Zmienne testowane (<i>N</i> = 121)	Kobiety (<i>N</i> = 20)		Mężczyźni (<i>N</i> = 20)		U Manna-Whitney'a	Z	p
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
LOSD	31,53	6,06	31,75	5,85	186,50	-0,099	0,923
SA	45,75	10,75	43,60	9,54	166,00	-0,925	0,355
AO	27,45	7,98	25,45	6,57	150,00	-1,357	0,183
SGRAT	103,90	16,77	100,80	16,48	166,00	-0,675	0,513

Legenda: LOSD – poczucie obfitości otrzymanych darów; SA – docenianie prostych przyjemności; AO – docenianie innych; SGRAT – ogólny poziom wdzięczności.

W ramach analizy dotyczącej sprawdzenia różnic w poziomie wdzięczności z uwagi na wiek badanych uczestników podzielono na dwie grupy. W pierwszej z nich znalazły się osoby znajdujące się na etapie wczesnej dorosłości, w wieku od 20 do 35 lat (*N* = 81). Warto dodać, że w tej grupie jedynie pięć osób było w wieku między 20 a 25 lat. W drugiej grupie znalazły się osoby znajdujące się w okresie średniej dorosłości, w wieku od 36 do 50 lat (*N* = 40). Wartości testu jednorodności wariancji Levene'a były nieistotne dla wszystkich wymiarów oprócz skali SA (*S* = 9,92, *p* = 0,002). Uzyskane wyniki wskazują na istotną różnicę jedynie w zakresie skali docenianie prostych przyjemności (*t* = -3,596, *df* = 38, *p* < 0,0001). Wskaźnik *d* Cohena wyniósł *d* = 0,65, co oznacza, że uzyskany efekt jest silny. Osoby znajdujące się na etapie średniej dorosłości odznaczały się istotnie wyższym poziomem tej zmiennej niż osoby będące na etapie wczesnej dorosłości (tabela 4).

Tabela 4. Porównanie poziomu wdzięczności z uwagi na wiek osób badanych

Zmienne testowane (<i>N</i> = 121)	Osoby znajdujące się na etapie wczesnej dorosłości (<i>N</i> = 81)		Osoby znajdujące się na etapie średniej dorosłości (<i>N</i> = 40)		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
LOSD	31,75	7,55	31,88	8,09	-0,082	0,935	–
SA	44,72	9,52	49,38	4,78	-3,597	0,000	0,65
AO	27,35	6,72	26,03	6,43	1,038	0,301	–
SGRAT	103,60	16,50	107,28	12,35	-1,244	0,216	–

Legenda: LOSD – poczucie obfitości otrzymanych darów; SA – docenianie prostych przyjemności; AO – docenianie innych; SGRAT – ogólny poziom wdzięczności.

Z uwagi na to, że większość wyników badań (por. van Tilburg et al., 2002; Garaigordobil, 2009; Lasota, 2017) wskazuje na istotne różnice płciowe w zakresie nasilenia empatii, w pierwszej kolejności przeprowadzono analizę testem *t*-studenta w celu sprawdzenia poziomu empatii u kobiet i mężczyzn. Wartości testu jednorodności wariancji Levene'a były nieistotne dla wszystkich wymiarów skali empatii. Uzyskane wyniki testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka dla wszystkich trzech skal empatii były nieistotne statystycznie, co wskazuje na brak odchylenia od normalności w rozkładzie wyników (wynik testu Shapiro-Wilka dla skali PT był równy 0,144, $p = 0,080$; dla skali EC był równy 0,973, $p = 0,434$, natomiast dla skali PD był równy 0,969, $p = 0,322$). Przeprowadzona analiza statystyczna wykazała istotne różnice w zakresie wszystkich wyników w skali empatii. Kobiety prezentowały istotnie wyższy poziom empatii niż mężczyźni. Wszystkie uzyskane efekty były silne. Dane, jakie uzyskano, wskazują na zasadność przeprowadzenia analiz korelacyjnych nie tylko dla całej grupy, ale oddzielnie dla kobiet i mężczyzn (tabela 5).

Tabela 5. Różnice międzypłciowe w poziomie empatii

Zmienne testowane (<i>N</i> = 121)	Kobiety (<i>N</i> = 20)		Mężczyźni (<i>N</i> = 20)		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
PT	18,65	3,10	16,00	3,32	2,607	0,013	0,083
EC	21,70	4,31	16,70	4,27	3,688	0,001	1,17
PD	13,80	2,95	10,75	3,84	2,819	0,008	0,90

Legenda: PT – przyjmowanie perspektywy; EC – troska empatyczna; PD – personalny dystres.

Otrzymane wyniki wskazują na istotne związki ogólnego poziomu wdzięczności (SGRAT) oraz jego wymiaru doceniania prostych przyjemności (SA) ze wskaźnikiem empatii poznawczej, tj. umiejętnością przyjmowania perspektywy innych (PT). Uzyskano korelacje dodatnie o słabej sile (SGRAT: $r = 0,32$, $p < 0,001$; SA: $r = 0,34$, $p < 0,001$) w całości grupy. Docenianie prostych przyjemności (SA) korelowało istotnie również z wyższym nasileniem empatycznej troski (ET), czyli empatią afektywną (korelacje dodatnie o słabej sile w całości grupy $r = 0,22$, $p < 0,05$). Poczucie obfitości otrzymanych darów (LOSD) ujemnie zaś korelowało z personalnym dystresem (PD) ($r = -0,19$, $p < 0,05$). Analizy uwzględniające płeć osób badanych ujawniły, że w grupie mężczyzn odnotowano tylko jedną istotną korelację. Docenianie innych (AO) korelowało dodatnio z emocjonalną troską (EM) (korelacje dodatnie o umiarkowanej sile $r = 0,58$, $p < 0,01$). W grupie kobiet większość korelacji była identyczna jak w całości grupy. Jedyną różnicą, jaką odnotowano, był brak istotnego związku między docenianiem prostych przyjemności (SA) a emocjonalną troską (EC) (tabela 6).

Tabela 6. Związek empatii z wdzięcznością – wyniki analizy korelacyjnej r Pearsona

Zmienne	LOSD			SA			AO			SGRAT		
	Całość grupy (N = 121)	Kobiety (N = 101)	Mężczyźni (N = 20)	Całość grupy (N = 121)	Kobiety (N = 101)	Mężczyźni (N = 20)	Całość grupy (N = 121)	Kobiety (N = 101)	Mężczyźni (N = 20)	Całość grupy (N = 121)	Kobiety (N = 101)	Mężczyźni (N = 20)
PT	0,14	0,16	-0,07	0,34***	0,34**	0,23	0,14	0,11	0,17	0,32***	0,32***	0,18
EC	-0,08	-0,07	-0,16	0,22*	0,16	0,38	0,17	0,09	0,58**	0,16	0,09	0,40
PD	-0,19*	-0,19*	-0,34	0,14	0,10	0,11	0,13	0,12	0,02	0,04	0,01	-0,05

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Legenda: LOSD – poczucie obfitości otrzymanych darów; SA – docenianie prostych przyjemności; AO – docenianie innych; PT – przyjmowanie perspektywy; EC – troska empatyczna, PD – personalny dystres.

Rzetelność SGRAT – PL. Uzyskany wskaźnik α Cronbacha dla całej skali wyniósł $\alpha = 0,73$ i jest nieco niższy niż współczynniki uzyskane w innych badaniach (por. Thomas, Watkins, 2003; Jans-Beken et al., 2015; Oğuz Duran, 2017), których wyniki zamieszczono w tabeli 3. Obliczone rzetelności dla podskal wyniosły dla skali LOSD $\alpha = 0,50$, dla skali SA $\alpha = 0,88$, a dla skali AO $\alpha = 0,74$ (tabela 7). Dodatkowo obliczono współczynniki rzetelności

McDonalda, które również potwierdzają dobre (w odniesieniu do ogólnego wyniku w skali SGRAT oraz podskal SA i AO) lub akceptowalne (w odniesieniu do podskali LOSD) wskaźniki rzetelności wersji skróconej SGRAT (LOSD $\omega_h = 0,56$; SA $\omega_h = 0,89$; AO $\omega_h = 0,75$; SGRAT $\omega_h = 0,81$).

Tabela 7. Wskaźniki rzetelności skali SGRAT-PL

	Autorzy	LOSD	SA	AO	SGRAT
Wersja oryginalna	Thomas, Watkins, 2003	$\alpha = 0,80$	$\alpha = 0,87$	$\alpha = 0,76$	$\alpha = 0,86 - 0,92$
Duńska adaptacja ^a (N = 706)	Jans-Beken et al., 2015	$\omega_h = 0,86$	$\omega_h = 0,79$	$\omega_h = 0,82$	$\omega_h = 0,88$
Turecka adaptacja (N = 551)	Oğuz Duran, 2017	$\alpha = 0,70$	$\alpha = 0,72$	$\alpha = 0,67$	$\alpha = 0,77$
Polska adaptacja (N = 121)		$\alpha = 0,50$	$\alpha = 0,88$	$\alpha = 0,74$	$\alpha = 0,73$

^a wersja skrócona do sześciu itemów.

Legenda: LOSD – poczucie obfitości otrzymanych darów; SA – docenianie prostych przyjemności; AO – docenianie innych; SGRAT – ogólny poziom wdzięczności; α – współczynnik zgodności wewnętrznej; α Cronbacha; ω_h – wskaźnik omega McDonalda.

Wyniki przeprowadzonej analizy rzetelności zasadniczo potwierdzają wysoką spójność wewnętrzną skróconej wersji skali GRAT-R i możliwość jej zastosowania w badaniach naukowych.

Dyskusja

Zaprezentowane wyniki analiz statystycznych mających na celu sprawdzenie walorów psychometrycznych polskiej wersji skali SGRAT-PL wskazują na możliwość jej zastosowania w badaniach naukowych. Wyłonione w ramach analizy EFA trzy czynniki wdzięczności wyjaśniały łącznie 54,68% całkowitej wariancji. Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej wykazały, że tylko jeden item – nr 15 – uzyskał wyższy ładunek czynnikowy w innym czynniku niż w wersji oryginalnej, tj. czynnik docenianie innych (AO) niż

poczucie obfitości otrzymanych darów (LOSD). Treść itemu 15 wiąże się z ocenami dokonywanymi przez porównanie z innymi osobami, co w większym stopniu jest spójne z definicją czynnika AO niż LOSD. Warto dodać, że w badaniach tureckich ta pozycja w najmniejszym stopniu wiązała się z czynnikiem LOSD (Oğuz Duran, 2017).

W ramach analizy potwierdzono trafność wewnętrzną skali SGRAT-PL. Uzyskano istotne interkorelacje między wszystkimi podskalami wdzięczności a wynikiem ogólnym oraz między podskalami SA i AO, dotyczącymi doceniania jakiegoś aspektu życia przez jednostkę. W referowanych badaniach pilotażowych, mimo wcześniejszych doniesień empirycznych potwierdzających wyższy poziom wdzięczności u kobiet (por. Petrocchi, Couyoumdjian, 2016; Disabato et al., 2017; Tomaszek, Lasota, 2018), nie odnotowano różnic płciowych. Prawdopodobną przyczyną była zbyt mała próbka mężczyzn biorących udział w badaniach. Wyniki wskazały na zbliżony poziom wdzięczności i jej wymiarów u kobiet oraz mężczyzn, a także u osób na etapie wczesnej i średniej dorosłości. Jedyną istotną różnicę odnotowano w wymiarze docenianie prostych przyjemności – osoby na etapie średniej dorosłości odznaczały się wyższym poziomem tej zmiennej niż osoby znajdujące się na etapie wczesnej dorosłości. Odkrycia te zbieżne są z dotychczasowymi wynikami. Jedne z najnowszych badań (Chopik et al., 2019) potwierdzają, że poziom wdzięczności zależy od wieku badanych. Starsze osoby odczuwają wyższy poziom wdzięczności w porównaniu z młodszymi. Co więcej, związek między wdzięcznością a ogólnym poziomem zadowolenia z życia okazał się względnie stały w ciągu życia. Również wyniki badań Wooda i współpracowników (2008) potwierdzają pozytywny związek wdzięczności z wiekiem. Osoby starsze zgłaszały wyższy poziom wdzięczności, zwłaszcza w docenianiu prostych przyjemności. Jednak zarówno badania Chopika i współpracowników (2019), jak również Gerstofa i współpracowników (2010) wskazują na to, że choć osoby starsze wykazują wyższy poziom wdzięczności w porównaniu do młodszych, to większe znaczenie ma nie wiek, lecz poziom optymizmu oraz subiektywnego zadowolenia z życia. Osoby bardziej zadowolone z życia częściej cechują się wdzięcznym usposobieniem, bez względu na okres życia, w jakim się znajdują.

Analizy korelacyjne potwierdzają istotne dodatnie związki między wyższym poziomem empatii a częstszym odczuwaniem wdzięczności. Odnotowane współczynniki korelacji r Pearsona wskazują na pozytywne korelacje między przyjmowaniem perspektywy a ogólnym poziomem wdzięczności oraz docenianiem innych. Empatyczna troska była związana z wyższym poziomem doceniania prostych przyjemności, w grupie mężczyzn zaś również z poziomem doceniania innych. Personalny dystres wiązał się ujemnie z poczuciem obfitości otrzymanych darów. Kierunek uzyskanych istotnych

zależności jest zgodny z dotychczasowymi wynikami badań. Elfers i Hlava (2016) również potwierdzili, że wysokie poczucie wdzięczności koreluje z empatią oraz zachowaniami altruistycznymi. Doświadczenia wdzięczności były pozytywnie powiązane ze zwiększoną empatią skierowaną na innych, czyli empatyczną troską. Wcześniejsze badania autorek (Lasota, Tomaszek, Bosacki, 2018) przeprowadzone wśród osób dorosłych (wersją pełną GRAT-R oraz testem empatii QCAE) pokazały, że u mężczyzn związek między empatią a wdzięcznością jest zdecydowanie silniejszy niż u kobiet. U kobiet odnotowano pozytywny związek między empatią afektywną a docenianiem innych osób oraz negatywny między empatią poznawczą a poczuciem obfitości. U mężczyzn natomiast zarówno zdolność przyjmowania perspektywy innych, jak i empatia afektywna pozytywnie wiązały się z docenianiem prostych przyjemności oraz docenianiem innych. Nie odnotowano istotnego związku między empatią a poczuciem obfitości.

Wyniki analizy rzetelności wskazują na dobrą spójność wewnętrzną w odniesieniu do wyniku ogólnego SGRAT oraz podskal SA i AO. Wątpliwości może budzić jedynie wskaźnik rzetelności uzyskany w podskali LOSD ($\alpha = 0,50$), który jest nieco niższy niż akceptowalna wartość ($\alpha = 0,60$). Należy jednak zauważyć, że zdaniem niektórych badaczy trafność współczynnika α Cronbacha jest ściśle zależna od liczby itemów wchodzących do danej skali. Z uwagi na małą liczbę pozycji testowych (skala LOSD jest złożona jedynie z sześciu itemów) za akceptowalne uznaje się wartości α w przedziale 0,45–0,60 (Bretz, McClary, 2014; Taber, 2018). Należy podkreślić, że obliczone wartości współczynnika omega McDonalda dla wszystkich wskaźników wdzięczności mieszczą się w przedziale wartości akceptowalnych, tj. są powyżej minimalnej wartości $\omega_h = 0,50$, a nawet przekraczają wartość wskazującą na bardzo dobrą rzetelność, czyli $\omega_h = 0,75$ (Ciżkowicz, 2018).

Ograniczenia przeprowadzonych badań

Przebadana grupa osób była stosunkowo nieliczna, ze znaczną przewagą kobiet nad mężczyznami. Ponadto dotychczasowe badania walidacyjne nad omawianym narzędziem były prowadzone głównie na próbie studentów. W opisanym projekcie badawczym wzięły zaś udział osoby znajdujące się na etapie wczesnej i średniej dorosłości. Charakterystyki tak dobranej próby osób badanych mogły zatem wpłynąć na uzyskane wyniki. Jednocześnie badania miały formę elektroniczną, co wydaje się mieć duże znaczenie z uwagi na ograniczenia związane z taką metodą zbierania danych, m.in. brak kontroli nad sposobem pracy badanych czy ograniczona reprezentatywność przebadanych osób, brak informacji zwrotnej od osoby prowadzącej badania w sytuacji trudności dotyczących zrozumienia treści

pytań, a także specyficzne cechy osób biorących udział w badaniach internetowych, tj. wysoka ekstrawersja i wyższy poziom stresu (por. Kraut et al., 2002; Wright, 2005). W celu minimalizowania powyższych ograniczeń rekrutację prowadzono drogą stacjonarną (ogłoszenia w miejscach publicznych), wszyscy badani mogli skorzystać z kontaktu mailowego do badacza, natomiast po wypełnieniu kwestionariusza mieli możliwość wpisania wszelkich uwag i pytań. Osoby badane mogły również prosić o informację zwrotną dotyczącą wyniku badania, tj. uzyskanego poziomu wdzięczności i empatii. Dalsze prace walidacyjne prowadzone są dwutorowo: zarówno przez badanie online, które jest mniej czasochłonne i tańsze, jak i zbieranie danych metodą tradycyjną, tj. papier-ołówek. Kolejnym ważnym krokiem będzie także sprawdzenie stabilności wyniku w skali SGRAT-PL.

Wnioski

Zaprezentowane wyniki pilotażowych prac walidacyjnych nad skróconą wersją skali SGRAT-PL potwierdzają, że narzędzie to spełnia podstawowe kryteria przewidziane dla metod stosowanych w badaniach psychologicznych. Jednocześnie, obok skali GQ oraz wersji pełnej skali GRAT-PL, stanowi ono jedno z nielicznych na gruncie polskim narzędzi do pomiaru złożonych emocji, do jakich zaliczana jest wdzięczność. Skrócona wersja kwestionariusza w wersji polskojęzycznej stanowi wiarygodny wskaźnik poziomu trzech cech wdzięczności i można go z powodzeniem stosować nie tylko w badaniach psychologicznych.

Bibliografia

- Algoe, S.B., Haidt, J., Gable, S.L. (2008). Beyond reciprocity: Gratitude and relationships in everyday life. *Emotion*, 8(3), 425–429.
- Bartlett, M.Y., DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior helping when it costs you. *Psychological Science*, 17(4), 319–325.
- Bretz, S.L., McClary, L. (2014). Students' understandings of acid strength: How meaningful is reliability when measuring alternative conceptions? *Journal of Chemical Education*, 92(2), 212–219.
- Chopik, W., Newton, N., Ryan, L., Kashdan, T., Jarden, A. (2019). Gratitude across the lifespan: Age differences and links to subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 14(3), 292–302.
- Ciżkowicz, B. (2018). Omega McDonalda jako alternatywa dla Alfa Cronbacha w szacowaniu rzetelności testu. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23(2), 311–329.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS. Catalog of selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M.H. (1999). *Empatia. O umiejętności wpółodczuwania*. Gdańsk: Wyd. GWP.

- DeWall, C.N., Lambert, N.M., Pond, R.S., Kashdan, T.B., Fincham, F.D. (2012). A grateful heart is a nonviolent heart: Cross-sectional, experience sampling, longitudinal, and experimental evidence. *Social Psychological and Personality Science*, 3(2), 232–240. DOI: 10.1177/1948550611416675.
- Disabato, D.J., Kashdan, T.B., Short, J.L., Jarden, A. (2017). What predicts positive life events that influence the course of depression? A longitudinal examination of gratitude and meaning in life. *Cognitive Therapy and Research*, 41, 444–458.
- Elfers, J., Hlava, P. (2016). *The spectrum of gratitude experience*. London: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-319-41030-2.
- Emmons, R.A., McCullough, M.E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389.
- Freitas, L.B.L., Mercon-Vargas, E., Palhares, F., Tudge, J. (2019). Assessing variations in the expression of gratitude in youth: A three-cohort replication in southern Brazil. *Current Psychology*, 1–11.
- Froh, J.J., Sefick, W.J., Emmons, R.A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46(2), 213–233.
- Froh, J.J., Miller, D.N., Snyder, S. (2007). Gratitude in children and adolescents: Development, assessment, and school-based intervention. *School Psychology Forum*, 2, 1–13.
- Garaigordobil, M. (2009). A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-emotional Variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217–235.
- Gerstorf, D., Ram, N., Mayraz, G., Hidajat, M., Lindenberger, U., Wagner, G.G., Schupp, J. (2010). Late-life decline in well-being across adulthood in Germany, the UK, and the US: Something is seriously wrong at the end of life. *Psychology and Aging*, 25(2), 477–485.
- Gruszecka, E. (2014). Wdzięczność w relacjach przyjacielskich i koleżeńskich. *Przegląd Psychologiczny*, 57(4), 447–461.
- Jackowska, M., Brown, J., Ronaldson, A., Steptoe, A. (2016). The impact of a brief gratitude intervention on subjective well-being, biology and sleep. *Journal of Health Psychology*. DOI: 10.1177/1359105315572455.
- Jans-Beken, L., Lataster, J., Leontjevas, R., Jacobs, N. (2015). Measuring Gratitude: A Comparative Validation of the Dutch Gratitude Questionnaire (GQ6) and Short Gratitude, Resentment, and Appreciation Test (SGRAT). *Psychologica Belgica*, 55(1), 19–31.
- Jans-Beken, L. (2018). *Appreciating Gratitude. New Perspectives on Gratitude-Mental Health Connection*. Heerlen: Open University.
- Kashdan, T.B., Mishra, A., Breen, W.E., Froh, J.J. (2009). Gender differences in gratitude: Examining appraisals, narratives, the willingness to express emotions, and changes in psychological needs. *Journal of Personality*, 77(3), 691–730.
- Killen, A., Macaskill, A. (2015). Using a gratitude intervention to enhance well-being in older adults. *Journal of Happiness Studies*, 16(4), 947–964. DOI: 10.1007/s10902-014-9542-3.

- Kossakowska, M., Kwiatek, P. (2014). Polska adaptacja kwestionariusza do badania wdzięczności GQ-6. *Przegląd Psychologiczny*, 57(4), 503–514.
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J.N., Helgeson, V., Crawford, A.M. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues*, 58(1), 49–74.
- Kwiatek, P. (2012). Przeszkody i strategie rozwoju wdzięczności w świetle współczesnych badań psychologicznych. *Seminare*, 32, 151–163.
- Lasota, A. (2017). Association of affective and cognitive empathy with various dimensions... of aggression among Polish adolescent. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 10, 11–22.
- Lasota, A., Tomaszek, K., Bosacki, S. (2019). *Empathy and resilience as predictors of gratitude: Dopes gender make a difference?* Presentation on 19th European Conference on Developmental Psychology, Athens, 28 August–1 September 2019.
- Lasota, A., Tomaszek, K., Bosacki, S. (2018). *Gratitude, empathy and resilience among emerging adults in Poland*. 48th Annual Meeting of the Jean Piaget Society, The Dynamics of Development: Process, (inter-) Action, Complexity. Amsterdam, The Netherlands, 31 May–2 June 2018.
- Liao, K.Y., Weng, C. (2018). Gratefulness and subjective well-being: Social connectedness and presence of meaning as mediators. *Journal of Counseling Psychology*, 65, 383–393.
- Lyubomirsky, S. (2008). *Wybierz szczęście. Naukowe metody budowania życia jakiego pragniesz*. Warszawa: MT Biznes.
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J.K., Sheldon, K.M. (2011). Becoming Happier Takes Both a Will and a Proper Way: An Experimental Longitudinal Intervention to Boost Well-Being. *Emotion*, 11(2), 391–402.
- McCullough, M.E., Emmons, R.A., Tsang, J.A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112–127.
- Oğuz Duran, N. (2017). The Revised Short Gratitude, Resentment, and Appreciation Test (S-GRAT): Adaptation for Turkish college students. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 23–37.
- Peterson, C., Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.
- Petrocchi, N., Couyoumdjian, A. (2016). The impact of gratitude on depression and anxiety: The mediating role of criticizing, attacking, and reassuring the self. *Self-Identity*, 15, 191–205.
- Rash, J.A., Matsuba, M.K., Prkachin, K.M. (2011). Gratitude and well-being: Who benefits the most from a gratitude intervention? *Applied Psychology-Health and Well Being*, 3(3), 350–369.
- Rosenberg, E.L. (1998). Levels of Analysis and the Organization of Affect. *Review of General Psychology*, 2(3), 247–270.
- Smith, T.W. (2015). Wdzięczność. W: *Księga ludzkich uczuć* (s. 307–311). Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Taber, K.S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296.

- Thomas, N., Watkins, P. (2003). *Measuring the Grateful Trait: Development of the Revised GRAT*. Poster presented to the Annual Convention of the Western Psychological Association, May 2003, Vancouver, BC.
- Tomaszek, K., Lasota, A. (2018). Gratitude and its measurement – the Polish adaptation of the Grat-R Questionnaire. *Czasopismo Psychologiczne*, 24(2), 251–260.
- Toussaint, L., Friedman, P. (2009). Forgiveness, gratitude, and well-being: The mediating role of affect and beliefs. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 10(6), 635–654.
- Tsang, J. (2006). Gratitude and prosocial behavior: An experimental test of gratitude. *Cognition and Emotion*, 20(1), 138–148.
- van Tilburg, M.A.L., Unterberg, M., Vingerhoets, A.J.J.M. (2002). Crying during adolescence: The role of gender, menarche, and empathy. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(1), 77–87.
- Watkins, P.C., Woodward, K., Stone, T., Kolts, R.D. (2003). Gratitude and happiness: The development of a measure of gratitude and its relationship with subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, 31, 431–452.
- Watkins, P.C. (2014). *Gratitude and the good life: Toward a psychology of appreciation*. New York: Springer.
- Watkins, P., Usher, J., Pichinevskiy, S. (2015). Grateful recounting enhances subjective well-being: The importance of grateful processing. *The Journal of Positive Psychology*, 10(2), 91–98.
- Wolanin, A. (2019). Wdzięczność w psychologii – przegląd definicji, głównych ujęć i koncepcji. *Polskie Forum Psychologiczne*, 15(3), 356–372. DOI: 10.14656/PFP20190306. Online: https://pfp.ukw.edu.pl/page/pl/archive/article-full/432/wolanin_wdzieczosc_w_psychologii/.
- Wood, A.M., Maltby, J., Gillett, R., Linley, P.A., Joseph, S. (2008). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies. *Journal of Research in Personality*, 42, 854–871.
- Wood, A.M., Joseph, S., Maltby, J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five facets. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 443–447.
- Wood, A.M., Froh, J.J., Geraghty, A.W.A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30, 890–905.
- Wright, K.B. (2005). Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), JCMC1034.
- Yost-Dubrow, R., Dunham, Y. (2018). Evidence for a relationship between trait gratitude and prosocial behaviour. *Cognition & Emotion*, 32, 397–403.
- Zhou, X., Wu, X. (2015). Longitudinal relationships between gratitude, deliberate rumination and posttraumatic growth in adolescents following the Wenchuan earthquake in China. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(5), 567–572.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica XII (2019)

ISSN 2084-5596

DOI 10.24917/20845596.12.5

Beata Łubianka¹

Instytut Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Institute of Education and Psychology, University of Jan Kochanowski in Kielce

Sara Filipiak²

Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Institute of Pedagogy, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin

System wartości młodzieży w okresie wczesnej adolescencji na dwóch etapach edukacji

Streszczenie

Zaprezentowane w artykule badania dotyczą psychologicznej analizy systemu wartości młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Analizy przeprowadzono wśród uczniów będących na dwóch etapach edukacji: szkoły podstawowej i gimnazjum. Przebadano łącznie 910 osób uczących się w dziewięciu lubelskich szkołach. Utworzono dwie równoliczne, po 455 uczniów, grupy. W badaniach zastosowano polską adaptację testu Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-Cv2) autorstwa Ciecucha i Harasimczuk, opartą na teorii wartości Schwartza. Między badanymi grupami ujawniły się istotne statystycznie różnice w zakresie trzech kategorii wartości: Tradycji, Przystosowania i Władzy. Młodzież gimnazjalna w odróżnieniu od szóstoklasistów bardziej ceni wartości dotyczące statusu i prestiżu społecznego oraz sprawowania kontroli nad ludźmi i zasobami. Z kolei uczniowie szkół podstawowych preferują wartości związane z szacunkiem i akceptacją norm oraz zasad ważnych w społeczeństwie, a także z kultywowaniem tradycji. Uzyskane wyniki są dyskutowane w kontekście rozwojowych zmian w psychospołecznym funkcjonowaniu młodzieży przy uwzględnieniu współczesnych przemian w obszarze edukacji. Badania stanowią pierwszy etap zaplanowanego na trzy lata projektu badań podłużnych, którego wyniki pozwolą wnioskować o zmianach rozwojowych w zakresie kształtowania się struktury systemu wartości w okresie wczesnej adolescencji.

Słowa kluczowe: wczesna adolescencja, system wartości, edukacja, badania podłużne

1 ORCID: 0000-0003-3255-7260. Adres do korespondencji: blubianka@ujk.edu.pl.

2 ORCID: 0000-0001-7818-7168. Adres do korespondencji: s.filipek@poczta.umcs.lublin.pl.

The value system at two stages of education of youths in early adolescence

Abstract

The presented research concerns the psychological analysis of the youth value system during early adolescence. The research was conducted on students at two different stages of education: primary school and junior high school. A total of 910 students were examined across 9 schools in Lublin. Two parallel groups were established, with 455 students in each group. The Polish adaptation of the "Picture-Based Value Survey for Children" test (PBVS-Cv2) by Ciecuch and Harasimczuk, based on the theory of values by Schwartz, was used. The examined groups revealed statistically significant differences regarding three categories of values: tradition, conformity, and power. Junior high-school students, unlike sixth-graders, attributed higher importance to social status, prestige and exerting control over people and resources. In turn, primary school students were more eager to demonstrate a respect for and an acceptance of the norms and principles which are important in society and crucial for the cultivation of traditions. The findings are discussed in the context of developmental changes in the psychosocial functioning of adolescents concerning contemporary transformations in the education system. This research is the first stage of a longitudinal research project planned for the next three years. The final results will hopefully demonstrate developmental changes in the structure of values in early adolescence.

Keywords: early adolescence, value system, education, longitudinal studies

Wprowadzenie

Artykuł przedstawia wstępne wyniki badań realizowanych u progu wprowadzania nowej reformy edukacji w Polsce, dotyczących analizy preferowanych przez uczniów wartości. Badania zostały zrealizowane w roku szkolnym 2016/2017. Omawiane wyniki stanowią podsumowanie pierwszego etapu badań podłużnych zaplanowanych na lata 2016–2019. Odnoszą się one do kształtowania wybranych zmiennych osobowościowych, w tym systemu wartości, wśród młodzieży szkolnej uczestniczącej w zmianach struktury organizacji edukacji. Badania prowadzone będą z tą samą grupą młodzieży raz w danym roku szkolnym w trakcie kolejnych trzech lat ich nauki szkolnej. Zastosowanie podłużnej strategii badań pozwoli na poznanie dynamiki rozwojowej w obszarze systemu wartości (Brzezińska, 2010).

Za kontekst prowadzonych badań przyjęto planowaną w 2016 roku, a od 1 września 2017 roku realizowaną reformę edukacji, wygaszającą naukę w gimnazjach i reaktywującą powrót do ośmioletniego kształcenia w szkołach podstawowych (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe). Autorki badań założyły, że w tak ważnym zarówno społecznie, jak i rozwojowo momencie życia uczniom towarzyszyć może poczucie nowości oraz niepewności sytuacji, w jakiej się znaleźli.

Na gruncie psychologicznym rozumienie wartości najczęściej rozpatruje się w kategoriach poznawczych (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Tym samym analizy systemów wartości prowadzono dotąd przede wszystkim w odniesieniu do osób dorosłych oraz młodzieży. Zakładano, że konstrukt ten jest nieadekwatny do badania dzieci, gdyż dopiero w okresie adolescencji zaczyna się kształtować hierarchia wartości, co wiąże się z pojawieniem się rozumienia abstrakcji i uwolnieniem myślenia od konkretności (Piaget, 1992; Czerwińska-Jasiewicz, 2005). W ostatnich latach można jednak zaobserwować zwrot ku badaniom wartości u osób reprezentujących coraz młodsze okresy rozwojowe. Ma to związek z położeniem akcentu na procesy motywacyjne jako główne uwarunkowania cenionych wartości, na których bazie rozwojowo pojawiają się później reprezentacje poznawcze ujęte w abstrakcję (Cieciuch et al., 2011). Poznanie wartości preferowanych w dzieciństwie dostarcza ważnej wiedzy na temat kształtowania się systemu wartości w życiu człowieka, którego fundament – procesy motywacyjne – można określić już u osób najmłodszych (Makos, Jóźwik, Cieciuch, 2016). Tym samym interesująca jest analiza świata wartości uczniów stojących u progu zmian związanych z dorastaniem w zmieniającym się środowisku edukacyjnym.

Wartości w okresie wczesnej adolescencji

Dla rozwoju wartości kluczowe są zmiany w myśleniu osób dorastających, związane z jednej strony ze wzrostem samokrytycyzmu, a z drugiej z pojawieniem się zdolności myślenia hipotetycznego i abstrakcyjnego. Te cechy myślenia umożliwiają młodzieży uwzględnianie wieloznaczności, relatywizmu i sprzeczności tkwiących w otaczającym ją świecie. Wartości związane są z podejmowaniem indywidualnych wyborów, relacjami z dorosłymi i rówieśnikami oraz odnoszeniem się do samego siebie (Marzec-Tarasińska, 2014; Warren, Wray-Lake, 2017). Odgrywają one rolę „drogowskazu” w procesie poszukiwania odpowiedzi na ważne dla nastolatków pytania egzystencjalne, takie jak: *Kim jestem? Dokąd zmierzam? Co jest dla mnie ważne? Kim chcę być w przyszłości?* Uzyskanie odpowiedzi na te pytania pozwala na realizację jednego z ważnych zadań rozwojowych okresu adolescencji – stopniowego krystalizowania się i budowania dojrzałego poczucia własnej tożsamości, opartego na indywidualnej hierarchii wartości (Havighurst, 1981).

Młody człowiek chce sam wybierać i realizować ważne dla niego wartości. Odkrywanie świata wartości dokonuje się na drodze obserwacji zachowań osób dorosłych oraz poprzez własne poszukiwania. Mogą one przybierać niekiedy gwałtowny i buntowniczy charakter, wiążący się z odrzucaniem wartości narzucanych dorastającym osobom z zewnątrz (Zajdel, 2012; Kunicka, 2017).

Robert J. Havighurst (1981) pisze, że ukształtowana hierarchia wartości umożliwi młodemu człowiekowi realizowanie zadań rozwojowych przewidzianych dla kolejnych etapów życia i będzie stanowiła podstawę dojrzałej osobowości. Warto zauważyć, że analiza dużego zróżnicowania kulturowego w zakresie wybieranych stylów życia wśród młodzieży na całym świecie powoduje, że zbudowanie hierarchii wartości jest metazadaniem rozwojowym, które umożliwia realizację dalszych zadań rozwojowych na kolejnych etapach życia w indywidualny dla danej osoby sposób (Greenfiel et al., 2003).

W badaniach wartości stosowane są różne koncepcje teoretyczne i metody diagnostyczne. Wpływa to na formułowane wnioski i niekiedy ogranicza możliwości obserwacji tendencji rozwojowych w kształtującym się systemie wartości adolescentów. Poniżej zaprezentowano przegląd wybranych badań dotyczących preferencji wartości przez młodzież we wczesnej adolescencji z uwzględnieniem zarówno kontekstu diagnostycznego, jak i teoretycznego prowadzonych badań.

Wskazuje się na względne podobieństwo preferowanych wartości adolescentów z wartościami cenionymi przez ich rodziców, co dokumentuje opisywaną w literaturze przedmiotu koncepcję transmisji wartości w rodzinie (Barni, Knafo-Noam, 2012). Lan Nguyen Chaplin i Deborah R. John (2007), badając cenie wartości materialistycznych przez młodzież amerykańską, stwierdzili że preferowanie tych wartości wzrastało od 8–9 roku życia, a szczytowe nasilenie osiągnęło u badanych w wieku 12–13 lat. Następnie preferowanie materializmu malało. Badanie to ujawniło także ujemne korelacje między poczuciem własnej wartości a ceniem wartości materialistycznych. Co ciekawe, badani 12–13-latkowie z najwyższym poziomem cenia wartości materialistycznych charakteryzowali się istotnie niższym poczuciem własnej wartości w porównaniu z badanymi w wieku 8 i 9 lat. Jak podają autorzy, prawdopodobnie mogło mieć to związek z kryzysem samooceny przypadającym na czas wkraczania w adolescencję. Z kolei Kara Chan (2013), analizująca wyniki 707 chińskich nastolatków w trzech grupach wiekowych: 8–9-latków, 12–13-latków oraz 16–17-latków, również w aspekcie cenia wartości materialistycznych wykazała, że cenie tych wartości wzrastało wraz z wiekiem. Patrick C. Heaven i Joseph V. Ciarrochi (2010) przebadali związki między wybranymi cechami osobowości a ceniem wartości religijnych u 784 australijskich nastolatków. Wyniki pokazały, że w grupie dziewcząt z ceniem wartości religijnych korelowała sumienność, w grupie chłopców zaś – psychotyzm korelował ujemnie z wartościami religijnymi. Im wyższy był psychotyzm, tym niższe okazywało się cenie wartości religijnych.

Polskie badania prowadzone przez Jana Ciecucha (2013) w grupie 1856 osób w wieku 14–18 lat wskazały na to, że młodzież wysoko ceniła hedonizm oraz stymulację. Warto nadmienić, że preferowanie tych wartości

systematycznie malało w pozostałych grupach wyróżnionych ze względu na wiek – u osób w wieku 19–25 oraz 26–30 lat. Bożena Matyjas (2012), posługując się metodą sondażu diagnostycznego, prowadziła badania z udziałem 92 uczniów z drugich klas gimnazjalnych. Analizy wskazały, że wartości przyjemnościowe są wysoko cenione zarówno przez chłopców, jak i dziewczęta. Dziewczęta z kolei bardziej niż chłopcy ceniły wartości utożsamiane z potrzebą działań altruistycznych. Maria Czerwińska-Jasiewicz (2005) na podstawie badań młodzieży 14 i 15-letniej za pomocą Skali Wartości Milto-Rokeacha zauważyła, że młodzież w tym wieku ceniła najbardziej bezpieczeństwo rodziny, prawdziwą miłość, mądrość i szczęście. Najmniej badani cenili świat piękna, poczucie dokonania, uznanie społeczne oraz życie pełne wrażeń. Magdalena Boczkowska w 2016 roku za pomocą Listy Wartości Osobistych Zygryda Juczyńskiego przebadła 375 lubelskich gimnazjalistów. Wyniki pokazały, że wśród uczniów udane życie rodzinne było najbardziej preferowaną wartością. Najmniej preferowanymi były wartości związane z bogaceniem się i majątkiem oraz hedonistyczne. Justyna Fiedorczyk i Irena Fiedorczyk (2012) badały wartości w grupie 386 nastolatków, w tym 120 gimnazjalistów oraz 266 licealistów z trzech klas. W badaniu autorki wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i autorskiego kwestionariusza, który opierał się na koncepcji wartości Rokeacha. Analizy pokazały, że badani gimnazjaliści najbardziej cenili przyjemne i radosne życie, dojrzałą miłość oraz bezpieczeństwo rodziny. Ich starsi koledzy z kolei dużo rzadziej wskazywali na preferencję takich wartości jak przyjemność i radość życia, czy też dostatnie życie pełne wrażeń.

Jan Ciecuch, Justyna Harasimczuk i Anna Döring (2010), posługując się teorią wartości Shaloma Schwartza, wykazali, że struktura wartości w późnym dzieciństwie przybiera tzw. kołowy kształt. Możliwe okazało się również wyodrębnienie kilku typów wartości. W innym badaniu 327 dzieci w wieku 7–11 lat, z zastosowaniem narzędzia komputerowego Kwestionariusza Najbardziej-Najmniej Ważne (*Animated Best-Worst Survey for Children*) w polskim tłumaczeniu Doroty Makos, Karoliny Jóźwik i Jana Ciecucha (2016), autorzy również odzwierciedlili kołową strukturę wartości. Na podstawie ich badań można stwierdzić, że rozwój struktury wartości w dzieciństwie polega na różnicowaniu się wartości w obrębie widocznej już od najmłodszych lat życia struktury kołowej (Döring et al., 2010; Ciecuch, 2013). U osób w okresie adolescencji strukturę kołową wartości potwierdziły badania Maike Bubeck i Wolfganga Bilsky'ego (2004) z udziałem 1555 przedstawicieli młodzieży niemieckiej między 10 a 17 rokiem życia oraz badania przeprowadzone na grupie osób w okresie wczesnej adolescencji między 10 a 12 rokiem życia w Niemczech, Portugalii i Chile (Bilsky et al., 2005).

Podstawą badań własnych był kołowy model wartości Schwartza. Tym samym przeprowadzony projekt badawczy wpisuje się w istniejącą już tradycję badań wartości dzieci i młodzieży przy użyciu narzędzi pozostających w obrębie jednej koncepcji teoretycznej. Dodatkowo umiejscowienie analiz w planie badań podłużnych umożliwi zaobserwowanie zmian rozwojowych w kształtującym się systemie wartości. Badania mają też wymiar praktyczny, zawierają wskazówki odnośnie do pracy pedagogiczno-psychologicznej z młodzieżą szkolną w kontekście zmian, jakie wprowadza reforma edukacji.

Teoria wartości Shaloma H. Schwartza

Koncepcja wartości Schwartza (1992; 1994) to współczesna koncepcja, która czerpiąc z tradycji (Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973), z powodzeniem wpisała się w psychologiczny grunt badań nad wartościami (Oleś, 2002). Proponuje ona nie tylko oryginalne ujęcie struktury wartości, ale też atrakcyjne narzędzia badawcze. Tym samym dynamizuje zainteresowanie badaczy analizą hierarchii wartości nie tylko z zakresu psychologii społecznej, z której się wywodzi (Odin, Vinais, Valette-Florence, 1998), ale też staje się źródłem inspiracji opracowań z innych obszarów psychologii: ukazuje w nowym świetle zagadnienia psychologii rozwojowej (Cieciuch, 2013), psychologii jakości życia (Kałużna-Wielobób, Mudyń, 2015), różnic indywidualnych (Łubianka, Sękowski, 2016) czy psychologii eksperymentalnej (Maio et al., 2009), a także rehabilitacyjnej (Kossewska et al., 2013). Koncepcja ta wprowadza ład w psychologicznych badaniach nad wartościami. Pozwala też wnioskować o niemal uniwersalnej strukturze wartości ludzkich (Brzozowski, 2002).

Schwartz (1992; 1994) definiuje wartości w kategoriach przekonań, przyjmując za Miltonem Rokeachem (1973) tezę o skończonej i stosunkowo małej liczbie wartości cenionych przez osobę oraz o tym, że wszyscy ludzie cenią te same wartości, choć w niejednakowym stopniu. Wartości według Schwartza to powiązane z emocjami poznawcze reprezentacje celów, które motywują osobę do działania. Cele te, o różnym stopniu ważności, pełnią funkcję przewodnich zasad w życiu człowieka oraz kryteriów służących do wyboru i oceny zdarzeń, innych ludzi oraz samego siebie. Wartości-przekonania dotyczą celów, jakie ludzie stawiają sobie do realizacji. Są to ponad-sytuacyjne cele wykraczające poza konkretne działania i sytuacje (Schwartz, Bilsky, 1987; Schwartz, Bardi, 2001).

Schwartz (1992; 1994) uważa, że aby efektywnie radzić sobie z rzeczywistością, ludzie muszą rozpoznawać wymagania i ustosunkowywać się do nich w różnych sytuacjach życiowych. Konsekwencją powyższych założeń było wyróżnienie w klasycznym ujęciu teorii dziesięciu motywacyjnie

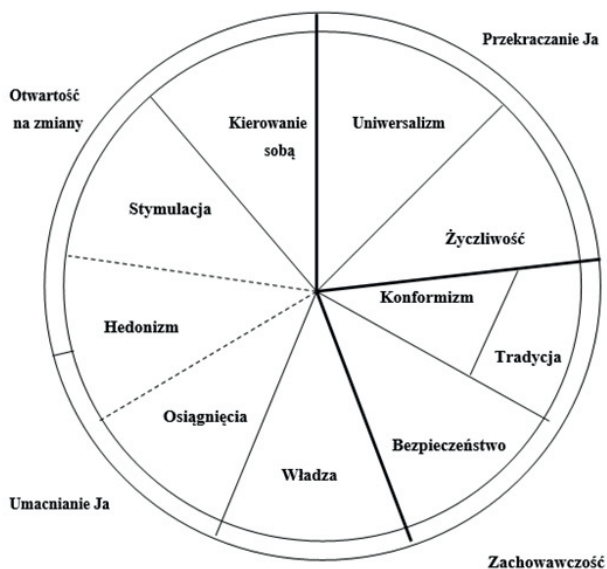
różnych kategorii wartości: *Kierowanie sobą, Stymulacja, Hedonizm, Osiągnięcia, Władza, Bezpieczeństwo, Konformizm (Przystosowanie), Tradycja, Życzliwość, Uniwersalizm*.

Charakterystykę poszczególnych kategorii wartości z krótkim ich opisem prezentuje tabela 1 (Schwartz, Bilsky, 1990; Schwartz, 2001; Brzozowski, 2002; Martynowicz, 2004).

Tabela 1. Charakterystyka 10 kategorii wartości w klasycznym modelu S.H. Schwartz

Nazwa kategorii	Charakterystyka kategorii wartości
Uniwersalizm	określa relację jednostki do środowiska naturalnego; gotowość do ochrony dóbr przyrody; tolerancję, zrozumienie, uznanie i troskę o dobro, pomyślność oraz bezpieczeństwo wszystkich ludzi; poszanowanie sprawiedliwości oraz pokoju na świecie
Życzliwość	wyraża się w dbaniu o dobro najbliższych osób; w trosce o wzrost pomyślności osób, z którymi jesteśmy w bliskich i częstych kontaktach interpersonalnych – rodzina, przyjaciele
Konformizm	wiąże się z ograniczaniem własnych działań, upodobań i impulsów, które mogłyby zaszkodzić innym oraz naruszałoby powszechne normy czy oczekiwania społeczne; podkreślenie, że pożądane jest w codziennych relacjach, szczególnie z najbliższym otoczeniem, kontrolowanie siebie i posłuszeństwo
Tradycja	oznacza respektowanie, akceptowanie kulturowych i religijnych symboli, obyczajów czy idei związanych z daną kulturą lub religią, w której osoba żyje, oraz przywiązanie do nich; wyraża angażowanie się w praktyki, obronę wartości oraz szacunek względem zwyczajów wchodzących w skład danej tradycji religijnej
Bezpieczeństwo	określa przekonanie, że jest się bezpiecznym, że zapewnione jest indywidualne poczucie bezpieczeństwa oraz harmonia i stabilność relacji społecznych, głównie bezpieczeństwo rodziny i narodu; wartości w tej kategorii związane są z porządkiem społecznym, stabilnością relacji społecznych oraz poszanowaniem norm i oczekiwań społecznych
Hedonizm	związany jest z zaspakajaniem własnych potrzeb i pragnień oraz dążeniem do przyjemności i szybkich gratyfikacji zmysłowych
Stymulacja	mówi o różnorodności i zapotrzebowaniu na zmiany w życiu oraz służy utrzymaniu optymalnego poziomu pobudzenia; wartości ukierunkowane są na ekscytujące i pełne zmian życie, nowości i ryzyko
Osiągnięcia	opisują osiągnięcie osobistego sukcesu dzięki demonstrowaniu kompetencji i zdolności oraz postępowaniu w zgodzie ze społecznie akceptowanymi normami czy oczekiwaniami
Władza	podkreśla osiągnięcie stabilnej pozycji społecznej oraz uznania społecznego, odnosi się do prestiżu społecznego, a także sprawowania kontroli nad ludźmi i zasobami stanowiącymi o bogactwie
Kierowanie sobą	akcentuje niezależność w myśleniu i działaniu; samodzielne podejmowanie decyzji i wyznaczanie celów życiowych; ciekawość świata i twórczość

Działania, w których ujawniają się dane wartości, mają konsekwencje – sprzeczne bądź zgodne z działaniami wyrażającymi inne wartości. Tworzą one kołową strukturę zależności między kategoriami wartości (Schwartz, 2001). Strukturę tę prezentuje rysunek 1.



Rysunek 1. Teoretyczny model relacji między kategoriami i wymiarami wartości w uniwersalnej koncepcji wartości S.H. Schwartza (1992, za: Bilsky, Schwartz, 1994, Fig. 1, s. 168).

Zgodnie z teorią Schwartza wartości tworzą strukturę nie tylko kołową, ale również hierarchiczną (Schwartz et al., 2012). Kategorie wartości umieszczone na rysunku 1 naprzeciw siebie są konkurencyjne i pozostają w konflikcie. Przeciwnostawne są w tym sensie, że osoba nie może ich równocześnie realizować i nie może równocześnie wysoko cenić. Kategorie wartości leżące w diagramie kołowym obok siebie są komplementarne. Można je realizować równocześnie bez popadania w sprzeczności.

Kategorie wartości oprócz relacji zgodności i konfliktów dodatkowo uporządkowane są w dwuwymiarowej przestrzeni. Tym samym utworzone zostały cztery obszerne metakategorie wartości: *Przekraczanie Ja* i *Umacnianie Ja* oraz *Otwartość na zmiany* i *Zachowawczość*. Wymiary są względem siebie przeciwstawne. Schwartz zauważa, że granice między poszczególnymi kategoriami wartości są elastyczne, a układ kołowy, w którym zostały umieszczone, należy traktować jako kontinuum (Schwartz, 2001; Brzozowski, 2002; Wojciszke, 2002).

Teoria Schwartza liczy 25 lat, a jej zastosowanie poszerza się oraz ewoluuje. Dotychczasowe międzykulturowe badania potwierdzają istnienie powyższych 10 kategorii wartości w ponad 60 państwach na całym świecie (Schwartz, Bardi, 2001; Schwartz et al., 2001; Paez, De-Juanas, 2015). Co ważne, w parze z rozwojem teorii idą także przekształcenia w obszarze narzędzi badawczych utworzonych na jej podstawie. Obecnie można posługiwać się narzędziami, które umożliwiają poznanie struktury wartości u osób w różnych okresach rozwojowych. Do badania młodzieży i dorosłych przeznaczony jest Kwestionariusz Preferencji Wartości – *Schwartz Value Survey* (SVS) (Schwartz, 1992) oraz alternatywna jego wersja: *The Portraits Value Questionnaire* (PVQ) (Schwartz et al., 2001) – Portretowy Kwestionariusz wartości PVQ-40 w polskiej adaptacji Jana Cieciucha i Zbigniewa Zaleskiego (2011). Poznanie preferencji wartości u dzieci możliwe jest dzięki zastosowaniu *Obrazkowego kwestionariusza do pomiaru preferencji wartości dla dzieci szkolnych* – *Picture Based Value Survey for Children PBVS-C* (Döring et al., 2012) w polskiej adaptacji Jana Cieciucha, Justyny Harasimczuk i Anny K. Döring (2010) oraz *Lalkowego Wywiadu Dotyczącego Wartości dla dzieci przedszkolnych* (Cieciuch et al., 2011).

Pytania badawcze

Celem badań było przeprowadzenie porównania w zakresie preferowanych wartości między uczniami z klas VI szkół podstawowych, będących pierwszym rocznikiem realizującym założenia nowej reformy edukacji, a uczniami z I klas szkół gimnazjalnych – ostatnim rocznikiem realizującym wygaszany tryb edukacji. Sprawdzone również, jak płeć osób badanych różnicuje wyniki w zakresie preferencji wartości. Na podstawie zaprezentowanego przeglądu literatury psychologicznej sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jakie są różnice w preferencji wartości wśród uczniów z dwóch etapów edukacji?
2. Jak etap edukacji różnicuje preferencje wartości wśród dziewcząt i chłopców?

Ze względu na eksploracyjny charakter prowadzonych analiz wpisanych w plan strategii badań longitudinalnych na tym etapie porównań postanowiono odstąpić od formułowania hipotez.

Narzędzia badawcze

Badania zostały przeprowadzone za pomocą *Obrazkowego Kwestionariusza do Pomiaru Preferencji Wartości u Dzieci* (*Picture Based Value Survey*

for Children, PBVS-C) (Döring et al., 2010) w polskiej adaptacji Ciecucha, Harasimczuk i Döring (2012) oraz jej zmodyfikowanej wersji PBVS-Cv2. Narzędzie PBVS-C zostało utworzone na podstawie teorii wartości Schwartza i służy do pomiaru systemu wartości dzieci w wieku 5–13 lat. Kwestionariusz składa się z instrukcji oraz arkusza odpowiedzi z 20 obrazkami. Obrazki przedstawiają różne sytuacje, w których znajduje się główny bohater. Są one wskaźnikami 10 kategorii wartości w ujęciu klasycznego modelu wartości Schwartza (1992). Każdej kategorii wartości odpowiada dwa obrazki. Zadaniem osoby badanej jest ocena, w jakim stopniu główny bohater przedstawiony na obrazku jest podobny do niej: od zdecydowanie nie do zdecydowanie tak. Ocena osoby badanej mieści się na skali Likerta, której wprowadzenie wyeliminowało dla PBVS-Cv2 ipsatywność narzędzia z wersji PBVS-C. Ciecuch, Harasimczuk i Döring (2012) w toku analiz statystycznych wykazali zadowalającą trafność zbieżną i różnicową polskiej wersji PBVS-C, która jest porównywalna z poziomem trafności zbieżnej i różnicowej PBVS-Cv2.

Osoby badane i procedura badania

Przebadano 910 uczniów z klas VI szkół podstawowych oraz z klas I szkół gimnazjalnych. W badaniu uczestniczyły 464 dziewczęta (51%) oraz 446 chłopców (49%). Wśród badanych osób zostały wyróżnione dwie równoliczne grupy. Grupa uczniów klas VI szkół podstawowych liczyła 455 osób w wieku od 11 do 13 lat ($M = 12,4$; $SD = 0,58$; w tym 51% dziewcząt), grupę uczniów I klas gimnazjalnych tworzyło zaś 455 osób w wieku od 12 do 14 lat ($M = 13,4$; $SD = 0,53$; w tym 51% dziewcząt).

Badania zostały przeprowadzone w pięciu lubelskich szkołach podstawowych i czterech gimnazjach. Łącznie przebadano młodzież z 54 klas. Badania zrealizowane zostały między grudniem 2016 a czerwcem 2017 roku. Autorki artykułu prowadziły badania z zachowaniem należnych zasad etycznych dotyczących poufności, anonimowości i dobrowolności udziału osób badanych (Brzeziński, 2008). Badania były prowadzone za przyzwoleniem dyrektora szkoły oraz w porozumieniu z psychologiem lub pedagogiem szkolnym po uzyskaniu pisemnych zgód rodziców uczniów. Zostały one zrealizowane w trakcie jednego spotkania z daną klasą. Młodzież została poinformowana o naukowym celu badań.

Wyniki badań własnych

Zastosowane narzędzie badawcze PBVS-Cv2 pozwoliło na udzielenie odpowiedzi na sformułowane wyżej pytania badawcze. Uzyskane wyniki

zaprezentowane zostały w następującej kolejności: jako pierwsze przedstawiono analizy dotyczące różnic w preferencji wartości między uczniami ze szkół podstawowych oraz gimnazjalnych. Następnie dokonano porównań między różnicami wyników dziewcząt i chłopców na różnym oraz na tym samym etapie edukacji.

Tabela 2. *Test t-Studenta istotności różnic między wynikami uczniów na dwóch etapach edukacji*

Kategoria wartości	Etap edukacji				t	p
	Szkoła podstawowa		Gimnazjum			
	M	SD	M	SD		
Bezpieczeństwo	9,47	2,16	9,36	2,20	0,804	0,422
Hedonizm	10,32	1,54	10,27	1,77	0,431	0,666
Kierowanie sobą	8,89	1,87	8,86	2,15	0,210	0,834
Osiągnięcia	8,25	2,08	8,34	2,26	-0,631	0,528
Przystosowanie	6,21	1,87	5,88	1,79	0,652	0,006**
Stymulacja	9,46	2,12	9,39	2,21	0,487	0,626
Tradycja	8,61	2,21	8,19	2,21	2,877	0,004**
Uniwersalizm	7,85	2,18	7,92	2,20	-0,443	0,658
Władza	7,27	2,40	7,64	2,41	-2,306	0,021*
Życzliwość	9,44	1,93	9,43	1,98	0,117	0,907

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Zastosowany test istotności różnic dla grup niezależnych wskazał na różnice w preferencji wartości między uczniami VI klas szkół podstawowych a uczniami I klas gimnazjum w obszarze trzech kategorii wartości: *Przystosowania* ($p < 0,01$), *Tradycji* ($p < 0,01$) i *Władzy* ($p < 0,05$). Dla szóstkłasiistów istotnie ważniejsze są wartości podporządkowania się i zgodnego wypełniania nakazów otoczenia oraz bycie w zgodzie z tradycją. Natomiast gimnazjaliści cenią wartości związane ze sprawowaniem władzy i osiągnięciem prestiżu (tabela 2).

Przeprowadzone analizy ukazały różnice w preferencji wartości wśród dziewcząt i chłopców zarówno z klas VI szkół podstawowych, jak i I klas gimnazjum. Następujące kategorie wartości okazały się istotnie różne w prefe-

rencji: *Kierowanie sobą*, *Osiągnięcia*, *Przystosowanie*, *Tradycja* oraz *Władza*. Dziewczęta z gimnazjum bardziej niż te z klas VI cenią wartości zawarte w kategorii *Kierowanie sobą* ($p < 0,05$), *Osiągnięcia* ($p < 0,05$) i *Władza* ($p < 0,01$), natomiast dziewczęta z klas VI wyróżniają się preferencją wartości *Przystosowanie* ($p < 0,05$). Chłopcy z klas VI wyżej niż ci z klas I gimnazjum cenią *Kierowanie sobą* ($p < 0,05$) oraz *Tradycję* ($p < 0,01$).

Tabela 3. Test *t*-Studenta istotności różnic między wynikami dziewcząt i chłopców na dwóch etapach edukacji

Kategoria wartości	Płeć	Etap edukacji				t	p
		Szkoła Podstawowa		Gimnazjum			
		M	SD	M	SD		
Bezpieczeństwo	Dziewczęta	9,77	2,05	9,85	1,98	-0,438	0,662
	Chłopcy	9,16	2,24	8,84	2,31	1,484	0,139
Hedonizm	Dziewczęta	10,20	1,68	10,36	1,71	-1,041	0,298
	Chłopcy	10,44	1,38	10,17	1,83	1,743	0,082
Kierowanie sobą	Dziewczęta	9,01	1,85	9,36	1,87	-2,043	0,042*
	Chłopcy	8,77	1,89	8,35	2,29	2,123	0,034*
Osiągnięcia	Dziewczęta	7,99	2,14	8,27	2,07	-2,043	0,042*
	Chłopcy	8,52	1,99	8,42	2,46	0,465	0,642
Przystosowanie	Dziewczęta	6,27	1,78	5,93	1,73	2,039	0,042*
	Chłopcy	6,16	1,96	5,82	1,85	1,869	0,062
Stymulacja	Dziewczęta	9,43	2,09	9,59	2,11	-0,816	0,415
	Chłopcy	9,50	2,15	9,19	2,31	1,462	0,144
Tradycja	Dziewczęta	8,43	2,16	8,21	2,28	1,045	0,296
	Chłopcy	8,80	2,25	8,16	2,15	3,062	0,002**
Uniwersalizm	Dziewczęta	8,12	2,26	8,49	2,03	-1,837	0,067
	Chłopcy	7,57	2,05	7,33	2,21	1,220	0,223
Władza	Dziewczęta	6,82	2,28	7,38	2,34	-2,614	0,009**
	Chłopcy	7,75	2,43	7,91	2,46	-0,705	0,481
Życzliwość	Dziewczęta	9,59	2,02	9,90	1,76	-1,740	0,083
	Chłopcy	9,29	1,83	8,94	2,07	1,881	0,061

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Tabela 4. Test t-Studenta istotności różnic między wynikami dziewcząt i chłopców z klas VI szkół podstawowych

Kategoria wartości	Klasa VI szkoły podstawowej				t	p
	Dziewczęta		Chłopcy			
	M	SD	M	SD		
Bezpieczeństwo	9,77	2,05	9,16	2,24	-2,997	0,003**
Hedonizm	10,20	1,68	10,44	1,38	1,664	0,097
Kierowanie sobą	9,01	1,85	8,77	1,89	-1,360	0,174
Osiągnięcia	7,99	2,14	8,52	1,99	2,702	0,007**
Przystosowanie	6,27	1,78	6,16	1,96	-0,621	0,535
Stymulacja	9,43	2,09	9,50	2,15	0,356	0,722
Tradycja	8,43	2,16	8,80	2,25	1,806	0,072
Uniwersalizm	8,12	2,26	7,57	2,05	-2,685	0,008**
Władza	6,82	2,28	7,75	2,43	4,195	0,000***
Życzliwość	9,59	2,02	9,29	1,83	-1,666	0,096

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Tabela 5. Różnice w preferencjach wartości między dziewczętami a chłopcami z I klas gimnazjum

Kategoria wartości	Gimnazjum				t	p
	Dziewczęta		Chłopcy			
	M	SD	M	SD		
Bezpieczeństwo	9,85	1,98	8,84	2,31	-5,005	0,000***
Hedonizm	10,36	1,71	10,17	1,83	-1,153	0,249
Kierowanie sobą	9,36	1,87	8,35	2,29	-5,189	0,000***
Osiągnięcia	8,27	2,07	8,42	2,46	0,725	0,469
Przystosowanie	5,93	1,73	5,82	1,85	-0,684	0,495
Stymulacja	9,59	2,11	9,19	2,31	-1,919	0,056
Tradycja	8,21	2,28	8,16	2,15	-0,239	0,811
Uniwersalizm	8,49	2,03	7,33	2,21	-5,832	0,000***
Władza	7,38	2,34	7,91	2,46	2,358	0,019*
Życzliwość	9,90	1,76	8,94	2,07	-5,303	0,000***

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

Dane zestawione w tabeli 4 pokazują, że dziewczęta i chłopcy ze szkół podstawowych różnią się między sobą w niektórych kategoriach wartości. Dziewczęta bardziej cenią wartości z kategorii *Bezpieczeństwo* oraz *Uniwersalizm* ($p < 0,01$), natomiast chłopcy bardziej cenią wartości skupiające się wokół kategorii *Osiągnięcia* ($p < 0,01$) oraz *Władza* ($p < 0,001$).

Przedstawione w tabeli 5 zestawienie wskazuje z kolei na to, że w szkołach gimnazjalnych dziewczęta różnią się od chłopców pod względem wyższej preferencji wartości z kategorii *Bezpieczeństwo*, *Kierowanie sobą*, *Uniwersalizm* oraz *Życzliwość* ($p < 0,001$). Chłopcy zaś bardziej niż dziewczęta cenią wartości z kategorii *Władza* ($p < 0,05$).

Dyskusja wyników

Wartości są czynnikiem mobilizującym i wyzwającym procesy motywacyjne. Realizowane są podczas codziennych aktywności jednostki, wpływają na styl jej życia, stanowią przedmiot dążeń i aspiracji. Ukierunkowują one ludzkie działania i nadają im sens. Cenione przez jednostkę wartości stanowią podstawę rozwiązywania codziennych problemów natury społecznej oraz moralnej. Podpowiadają, jakich wyborów życiowych dokonywać, z jakimi ludźmi budować związki, w co angażować swój czas i energię (Dvořáková, Tyrlík, 2007). Wpływają na ludzkie postawy wobec samego siebie oraz innych ludzi, oddziałując tym samym na samoocenę oraz doświadczane emocje. Rozstrzygają o odczuwaniu różnych stanów emocjonalnych: radości, frustracji, smutku, nadziei czy wierności własnym przekonaniom (Fiedorczuk, Fiedorczuk, 2012; Zajdel, 2012).

Przeprowadzone analizy wykazały, że etap edukacji różnicuje preferencje wartości wśród młodzieży. Uczniowie z VI klas szkół podstawowych istotnie bardziej, w porównaniu z gimnazjalistami z klas I, cenią wartości z kategorii *Przystosowanie* oraz *Tradycja*. Wskazuje to na preferowanie przez nich wartości związanych z przestrzeganiem norm i zasad panujących w ich środowisku szkolnym oraz rodzinnym, a także przywiązanie do symboli i obyczajów ważnych w kulturze. Natomiast gimnazjaliści z klas I bardziej preferują wartości związane z kategorią *Władza*. Ważne dla nich jest zatem sprawowanie kontroli nad ludźmi i zasobami stanowiącymi o zewnętrznym bogactwie oraz osiągnięcie pewnej pozycji społecznej w grupie. Wyniki te wskazują na większe znaczenie grupy rówieśniczej u starszych badanych. Zaobserwowane między badanymi grupami uczniów różnice są uzasadnione rozwojowo. Świadczą one o tendencji polegającej na przechodzeniu wraz z wiekiem od spełniania wymagań i oczekiwań społecznych do stopniowego wychodzenia z bezpiecznej i znanej przestrzeni życiowej w kierunku autonomii oraz sprawowania kontroli

nad otoczeniem, co można realizować poprzez ceniecie wartości związanych z władzą.

Wprowadzenie do analiz zmiennej płci poszerzyło interpretację wyników o ważne rozwojowo informacje. Na różnych etapach edukacji zarówno dziewczęta, jak i chłopcy preferują inne kategorie wartości. Gimnazjalistki bardziej niż ich rówieśniczki ze szkół podstawowych cenią wartości związane z kategoriami *Kierowanie sobą*, *Osiągnięcia* oraz *Władza*. Oznacza to, że u starszych dziewcząt zarysowuje się potrzeba demonstrowania własnych osiągnięć i kompetencji ważnych z punktu widzenia realizowania swoich celów. Podbudowane jest to dodatkowo potrzebą niezależności w myśleniu i działaniu oraz eksponowania siebie w grupie społecznej przy zachowywaniu kontroli nad otoczeniem. Z kolei dziewczęta z VI klas szkół podstawowych cenią bardziej wartości związane z przystosowaniem i posłuszeństwem względem oczekiwań społecznych. Oznacza to, że zmiana etapu edukacji mogła się u dziewcząt przyczynić do wzrostu znaczenia w systemie wartości osiągnięć edukacyjnych oraz, co się z tym wiąże, zaznaczania własnej indywidualności i sprawdzania się w autonomicznych działaniach. W przypadku chłopców wyniki pokazały odwrotną prawidłowość. Chłopcy ze szkół podstawowych bardziej cenią wartości z kręgów *Kierowanie sobą* oraz *Tradycja* w porównaniu z ich starszymi kolegami. Młodszy chłopcy chcą być zatem bardziej niezależni w myśleniu i pragną kierować się własnymi poglądami podczas podejmowania decyzji, przy jednoczesnym szacunku względem społecznych umów oraz panujących zasad. Warto zauważyć, że różnica wieku między uczniami ze szkół podstawowych ($M = 12,40$, $SD = 0,58$) i gimnazjalnych ($M = 13,40$, $SD = 0,53$) wynosi jeden rok. Tym samym różnice w otrzymanych wynikach mogą być rezultatem innego sposobu organizacji edukacji badanych uczniów.

Przeprowadzono również analizy różnic w preferowanych wartościach między dziewczętami a chłopcami osobno na każdym etapie edukacji. Zaobserwowano pewien powtarzający się wzorzec w zakresie preferowanych kategorii wartości u uczniów. Jest on inny dla dziewcząt i chłopców. Zarówno w szkołach podstawowych, jak i gimnazjalnych dziewczęta istotnie bardziej od chłopców cenią wartości z kategorii *Bezpieczeństwo* oraz *Uniwersalizm*. Chłopcy natomiast bardziej od dziewcząt cenią wartości z kategorii *Władza*. Ponadto, wychodząc poza zaznaczony wzorzec, dziewczęta w gimnazjach preferują wartości z kategorii *Kierowanie sobą* i *Życzliwość*, chłopcy ze szkół podstawowych cenią zaś bardziej niż ich koleżanki wartości z kategorii *Osiągnięcia*.

Wyniki te oznaczają, że dziewczęta w szkołach podstawowych i gimnazjach istotnie bardziej od chłopców cenią sobie harmonię i stabilność w bliskich relacjach społecznych, a także gotowość do angażowania się w działania

służące dobru ogółu ludzkości, w tym troskę o przyrodę, tolerancję i sprawiedliwość społeczną. Ponadto dla starszych dziewcząt istotnie bardziej niż dla chłopców ważne są wartości autonomii w myśleniu oraz podejmowaniu decyzji. Chłopcy w porównaniu z dziewczętami, zarówno w szkołach podstawowych, jak i gimnazjalnych, bardziej cenią sprawowanie kontroli nad ludźmi oraz uznanie społeczne.

Otrzymana konfiguracja preferencji wartości będzie sprawdzana na kolejnych etapach badań w celu określenia, w jakim kierunku przebiegać będzie rozwój preferencji aktualnie cenionych wartości przez młodzież uczestniczącą w zmianach systemu edukacji.

Podsumowanie

Analiza wartości preferowanych przez osoby w okresie wczesnej adolescencji dostarcza wiedzy na temat aktualnego sposobu widzenia siebie, innych ludzi oraz otaczającego świata (Matyjas, 2012; Jovkovska, Barakoska, 2014). Planowanie własnej przyszłości, w tym dalszej drogi edukacyjnej i zawodowej, opiera się w znacznej mierze na wartościach. W świat osób dorastających wpisane jest ich odkrywanie. Wiąże się to z odróżnianiem przez nich tego, co lubią, od tego, czego nie lubią; tego, co jest dla nich ważne, od tego, co jest dla nich mniej ważne. Młodzi są z jednej strony odbiorcami działań socjalizacyjnych, ale z drugiej autorami rozwoju indywidualnego świata wartości w ich aktualnej przestrzeni życiowej, w danym czasie społecznym, w tym podczas transformacji instytucji edukacyjnych (Mazur, 2005; Warren, Wray-Lake, 2017).

W środowisku szkoły ważną rolę w procesie odkrywania wartości odgrywa nauczyciel, który wprowadza uczniów w świat wartości i towarzyszy im, wspierając ich w drodze ku realizacji wartości (Daniel, Hofmann-Towfigh, Knafo, 2013). Jak zauważa Bożena Matyjas (2012) poznanie wartości młodzieży wpisuje się w możliwość trafnego formułowania celów wychowawczych i na tej podstawie budowania programów pracy z młodzieżą, ukierunkowanych na wspieranie ich ku refleksji nad pożądanymi wartościami oraz sposobami realizacji tych wartości, które są dla młodzieży ważne i potrzebne z punktu widzenia osiągnięcia dojrzałości osobowościowej. Warto wzmacniać w uczniach samodzielność myślenia oraz aktywność własną na drodze realizacji ich celów życiowych oraz zadań edukacyjnych. Ważne są wychowawcze rozmowy na temat miejsca i roli wartości w biegu życia człowieka, zasadności istnienia umów społecznych, norm i obyczajów oraz umiejętnego wyrażania siebie.

Bibliografia

- Barni, D., Knafo-Noam, A. (2012). Value System of Fathers, Mothers and Adolescents: Do Parents and their Children Construe Basic Values in the Same Way? *Survey Research Methods*, 6(1), 3–11.
- Bilsky, W., Niemann, F., Schmitz, J., Rose, I. (2005). Value structure at an early age: Cross-cultural replications. In: W. Bilsky, D. Elizur (Eds.), *Facet Theory: Design, Analysis and Applications* (pp. 24–248). Praga: Agentura Action M.
- Bilsky, W., Schwartz, S.H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163–181.
- Boczkowska, M. (2016). Wartości osobiste preferowane przez młodzież gimnazjalną a wybrane wskaźniki socjodemograficzne. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3), 223–240.
- Brzezińska, A. (2010). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzeziński, J. (2008). Psycholog wobec osób uczestniczących w badaniach psychologicznych – między poprawnością metodologiczną a poprawnością etyczną. W: J. Brzeziński, B. Chyrowicz, M. Toeplitz-Winiewska, W. Poznaniak (red.), *Etyka zawodu psychologa* (s. 115–146). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzozowski, P. (2002). Uniwersalność struktury wartości: Koncepcja Shaloma H. Schwartz. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 27–51.
- Bubeck, M., Bilsky, W. (2004). Value structure at an early age. *Swiss Journal of Psychology*, 63(1), 31–41.
- Chan, K. (2013). Development of materialistic values among children and adolescents. *Young consumers*, 14(3), 244–257.
- Chaplin, L.N., John, D.R. (2007). Growing up in a material world: Age differences in materialism in children and adolescents. *Journal of Consumer Research*, 34(4), 480–493.
- Cieciuch, J., Harasimczuk, J., Döring, A.K. (2010). Struktura wartości w późnym dzieciństwie. *Psychologia Rozwojowa*, 15(2), 33–45.
- Cieciuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Cieciuch, J., Harasimczuk, J., Döring A.K. (2012). Validity of the Polish adaptation of the Picture-Based Value Survey for Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(4), 404–409.
- Cieciuch, J., Hulak, A., Kitaj, M., Leszczyńska, J., Bulkowska, D. (2011). Kołowa struktura wartości u dzieci przedszkolnych. *Studia Psychologica*, 11(2), 5–18.
- Cieciuch, J., Zaleski, Z. (2011). Polska adaptacja Portretowego Kwestionariusza Wartości Shaloma Schwartz. *Czasopismo Psychologiczne*, 17(2), 251–262.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2005). *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Daniel, E., Hofmann-Towfigh, N., Knafo, A. (2013). School Values Across Three Cultures: A Typology and Interrelations. *SAGE Open*, 3(2), 1–16.
- Döring, A.K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L., Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: The Picture-Based Value Survey for Children. *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 439–448.

- Dvořáková, J., Tyrlik, M. (2007). Effect of values on responsibility perceived in moral action. *Studia Psychologica*, 49(2), 167–175.
- Fiedorczuk, J., Fiedorczuk, I. (2012). Poziom aspiracji edukacyjnych a system wartości młodzieży. *Kultura i Edukacja*, 88(2), 69–87.
- Greenfield, P.M., Keller, H., Fuligni, A., Maynard, A. (2003). Cultural Pathways through Universal Development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461–490.
- Havighurst, R.J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longmans, Green.
- Heaven, P.C., Ciarrochi, J.V. (2010). Personality and religious values among adolescents: A three-wave longitudinal analysis. *British Journal of Psychology*, 98(4), 681–694.
- Jovkovska, A., Barakoska, A. (2014). The Role of Education in the Formation of Values and Value Orientations Among Adolescents. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(2), 1–8.
- Kałużna-Wielobób, A., Mudyń, K. (2015). Cenione wartości a jakość życia. Problem wartości przeciwnstawnych. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 8, 109–132.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and values orientations in the theory of action. In: T. Parsons, E.A. Shils (Eds.), *Toward a generally theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kossewska, J., Peters, B., Potměšilová, P., Potměšil, M. (2013). Value priorities in hearing-impaired adolescents. *Psychologia Rozwojowa*, 18(3), 23–36.
- Kunicka, M. (2017). Dziecko w przestrzeni aksjologicznej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20, 3(79), 133–142.
- Łubianka, B., Sękowski, A. (2016). *Świat wartości osób zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Maio, G.R., Pakizeh, A., Cheung, W., Rees, K.J. (2009). Changing, priming, and acting on values: Effects via motivational relations in a circular model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(4), 699–715.
- Makos, D., Jóźwik, K., Ciecuch, J. (2016). Zastosowanie Animowanego Kwestionariusza Najbardziej – Najmniej Ważne do badania wartości w okresie późnego dzieciństwa. *Psychologia Rozwojowa*, 21(4), 73–89.
- Martynowicz, E. (2004). Wartości oraz ich wpływ na działanie. W: E. Martynowicz (red.), *Motywy, cele, wartości* (s. 53–81). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marzec-Tarasińska, A. (2014). Wartości cenione, ale czy urzeczywistniane przez współczesną młodzież? W: A. Ordowąż-Coates, M. Kwiatkowski (red.), *Przyszłość edukacji i społeczeństwa oczami badaczy społecznych* (s. 144–154). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Matyjas, B. (2012). Wartości preferowane przez młodzież gimnazjalną. Raport z badań. *Roczniki Pedagogiczne*, 4(1), 87–107.
- Mazur, J. (2005). Religia, autorytet i wartości wśród młodzieży gimnazjalnej. Studium socjologiczne. *Poznańskie Studia Teologiczne*, 18, 189–202.
- Odin, Y., Vinais, J.Y., Valette-Florence, P. (1998). Towards a Revision of Schwartz's Values Inventory: Some Exploratory Findings. In: J. Balderjahn, C. Mehnocken, E. Vernette (Eds.), *New Developments and Approaches in Consumer Behavior Research* (pp. 36–52). Stuttgart: Schaffer, Poeschel Verlag.

- Oleś, P. (2002). Z badań nad wartościami i wartościowaniem: niektóre kwestie metodologiczne. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 53–75.
- Paez, J., De-Juanas, A. (2015). Validation of “Schwartz Values Scale” for Spanish Adolescents Population. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 165, 195–201.
- Piaget, J. (1992). *Mowa i myślenie u dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, F., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., Konty, M. (2012). Refining the Theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 25 (pp. 1–65). New York. Academic Press.
- Schwartz, S.H. (1994). Are the universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45.
- Schwartz, S.H. (2001). Wartości. W: M. Hewstone (red.), *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna* (s. 701–704). Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & CO.
- Schwartz, S.H., Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268–290.
- Schwartz, S.H., Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550–562.
- Schwartz, S.H., Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878–891.
- Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519–542.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 59.
- Warren, M.T., Wray-Lake, L. (2017). Does mindfulness prepare adolescents for value-behavior concordance? Examining the role of value content. *Journal of Adolescence*, 58, 56–66.
- Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zajdel, K. (2012). Świat wartości gimnazjalistów z małych miast. *Studia z Teorii Wychowania*, 3, 1(4), 162–175.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica XII (2019)

ISSN 2084-5596

DOI 10.24917/20845596.12.6

*Joanna Kossewska*¹

Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Institute of Psychology, Pedagogical University of Cracow

*Katarzyna Kowalska*²

Wojewódzki Specjalistyczny Szpital Dzieciątę im. św. Ludwika w Krakowie
St. Louis Regional Specialized Children's Hospital, Cracow
Collegium Medicum, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Collegium Medicum, Jagiellonian University, Cracow

*Łukasz Krzywoszański*³

Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Institute of Psychology, Pedagogical University of Cracow

Review of studies concerning developmental theory-of-mind deficits in children with FASD

Abstract

Children exposed to alcohol in the prenatal period of development may experience various postnatal developmental problems. One of the competences that is impeded or delayed as a result of the teratogenic influence of alcohol drunk by the mother during pregnancy is the development of theory of mind. The presented article provides a literature review based on the existing research findings on fetal alcohol spectrum disorder (FASD) and outlines the developmental theory-of-mind deficits that are associated with it. The review of current research does not allow comprehensive outcome of the relationship between FASD and theory-of-mind deficits because the number of research carried out within this scope is scarce. Further research on developmental theory-of-mind deficits in children with FASD in the context of the model by Baron-Cohen is postulated.

Keywords: Fetal alcohol spectrum disorders, FASD, theory of mind, developmental deficits

1 ORCID: 0000-0002-8156-6764. Adres do korespondencji: joanna.kossewska@up.krakow.pl.

2 ORCID: 0000-0002-9743-8986. Adres do korespondencji: katarzyna.olga.kowalska@gmail.com.

3 ORCID: 0000-0001-9222-2150. Adres do korespondencji: lukasz.krzywoszanski@up.krakow.pl.

Przegląd badań nad deficytami w rozwoju teorii umysłu u dzieci z FASD

Streszczenie

U dzieci narażonych na szkodliwe działanie alkoholu w okresie prenatalnym często po urodzeniu występują różnego rodzaju zaburzenia. W wyniku teratogennego wpływu alkoholu wypijanego przez matkę w czasie ciąży przebieg rozwoju różnych kompetencji u dziecka jest zaburzony. Jedną z bardzo istotnych dla prawidłowego funkcjonowania społecznego jest teoria umysłu. Niniejszy artykuł prezentuje przegląd aktualnych wyników badań naukowych poświęconych występującym u dzieci z FASD deficytom w rozwoju teorii umysłu. Opracowany przegląd nie pozwala na wyprowadzenie spójnego modelu istniejącego związku, gdyż opublikowane w literaturze badania są nieliczne i mają pewne ograniczenia. Zatem postuluje się dalsze badania nad deficytami w rozwoju teorii umysłu występującymi u dzieci z FASD w kontekście modelu opracowanego przez Barona-Cohena, których wstępny projekt został zarysowany.

Słowa kluczowe: Spektrum Płodowych Zaburzeń Alkoholowych, FASD, teoria umysłu, zaburzenia rozwojowe

Introduction

Fetal Alcoholic Spectrum Disorders – social and cognitive consequences

Epidemiological research conducted in the USA confirms that about 13% of babies experience differing degrees of alcohol exposure in connection with the mother's consumption of alcohol during pregnancy, while in 2–5% of American primary-school-age children, serious neurodevelopmental disorders appear for this very reason. However, a higher rate was found in schools in South Africa (4,6.4 %) in children aged 5 to 9 years (May et al., 2014; May et al., 2000). The prevalence of FASD in Poland was at least 2%, including 0.4% of FAS (Okulicz-Kozaryn, Borkowska, Brzózka, 2017). Because of the teratogenic effect of alcohol consumed by the mother in the prenatal period of the child's development, extensive deficits appear in physical, cognitive, emotional and social functioning (Chudley et al., 2005); however, there is also significant diversity of individual symptoms, which makes the scope of deficits very wide-ranging: from basic deficits of information processing (Kodituwakku, 2009), through general intellectual functioning, especially in terms of verbal intelligence (Jacobson et al., 2004), to significant deficits in spelling, reading, and arithmetic at 6 years of age (Goldschmidt et al., 1996). There are also deficits in learning, memory and executive functions in the preschool developmental stage (Rasmussen, 2005; Rasmussen, Bisanz, 2011). Later, deficits in adolescent achievements are seen in the manipulation of information and goal management in working memory

(Kodituwakku et al., 1995), in the ability to think logically, perform arithmetical operations, and use more advanced mathematical functions (Streissguth et al., 1994; Howell et al., 2006), as well as in performing phonological processing (Streissguth et al., 1994). Deficits are also found in the different neurocognitive and behavioral characteristics of children with ADHD (Coles et al., 1997) as well as in social-cognitive functioning and social communication (Whaley, O'Connor, Gunderson, 2001; Kodituwakku, 2009), as well as in school achievements (Howell et al., 2005).

Children with FASD often show impulsiveness, emotional lability, lower general moral maturity, externalization and aggressive behaviors, as well as poor concentration and control of impulses, and a lowered sense of guilt. Limited social and moral development (Schonfeld, Mattson, Riley, 2005) connected with lack of efficient mechanisms of emotional and behavioral control and a lack of understanding the consequences of one's actions (cause and effect) (Larkby et al., 2011) constitute predictors of risky behaviors and criminal actions (Janzen, Nanson, Block, 1995; Roebuck, Mattson, Riley, 1999; Sood et al., 2001). 60% of young people and adults with FASD experience trouble with the law (Streissguth et al., 1996). Furthermore, a high percentage of secondary disorders occur in those with FAS, including educational problems, addictions, mental illnesses, improper sexual behaviors, violation of social standards, and suicide (Streissguth, Kanton, 1997; Streissguth, O'Malley, 2000; Temple et al., 2019).

Deficits in the development of theory of mind in children with FASD

Many research reports provide data concerning the cognitive and emotional deficits that result from prenatal exposure to alcohol, but very few concern deficits related to the development of theory of mind. Yet, even on the basis of this scarce research, it is possible to conclude the existence of a causal link between the teratogenic effect of alcohol consumed by pregnant mothers and the extensiveness of the deficits in the development of theory of mind. Studies conducted so far in the field of FASD have focused more on the elements of the theory of mind than on a coherent concept of its development, therefore their results are of rather contributory value. Despite these limitations, we present an analysis of the deficits in ToM development in children with FASD from the developmental perspective. While referring to the universal model of the development of theory of mind created by Simon Baron-Cohen (2005), it should be emphasized that in the literature there are no reports about the development of the prerequisites of the theory of mind in the context of prenatal exposure to alcohol: *The Emotion Detector* (TED), *Intentionality Detector* (ID), *Eye Direction Detector* (EDD), and the

Shared Attention Mechanism (SAM). However, there are studies dedicated to make-believe play, which may be considered a manifestation of joint attention and imitation activities (Baron-Cohen, 2005).

Pretend play

Even though the consequences of fetal exposure to the teratogenic effects of alcohol are commonly known, many women still consume toxic substance while pregnant. Proper diagnosis of FASD in young babies is difficult because the symptoms tend to be ambiguous. Most frequently, the final diagnosis is not made until the pre-school period, especially in cases in which neurocognitive and behavioral symptoms are less evident, or when there appear to be no explicit craniofacial dysmorphism symptoms (ARND). A few studies analyzed the impact of anti-natal and perinatal socioenvironmental factors (i.e. socioeconomic status, level of mothers' education, quality of intellectual stimulation provided by parents, and the intellectual competence and level of stress and depression of the mother), on the performance of spontaneous and modelled pretend play in children whose mothers used alcohol while pregnant (Jacobson et al., 2004).

For the purpose of more effective early FASD diagnosis, an attempt to identify particular neurobehavioral biomarkers of the threat of fetal exposure to alcohol was undertaken. In longitudinal studies conducted by Jacobson's team (Jacobson et al., 1993) on a group of 382 black babies from an urban environment, severe delays were found in the development of make-believe play (drinking from a mug, feeding a doll) and in the ability to imitate pretend play when modelled by the researcher; also, significant delays were found in the development of motor abilities (standing and walking). The most considerable developmental deficits measured using the Bayley Mental Development Index scale appeared in children whose mothers drank on average no less than 0.5 oz. of pure alcohol per day. The results of the quoted studies demonstrated that the level of development of both spontaneous and modelled pretend play is inversely proportional to the degree of prenatal exposure to alcohol. This suggests that exposing a fetus to the influence of alcohol directly affects its ability to acquire the more complex forms of manual and symbolic activity that are stimulated by imitating an adult. As compared to spontaneous pretend play, the ability to be involved in pretend play (whether modelled or initiated by a researcher in babyhood) is an essential indicator of diagnosing FASD in the pre-school period. Modelled symbolic play constitutes a significant step in the development of theory of mind, but also has cardinal significance for predicting further developmental consequences in other areas. The level of realization of modelled play at the end of the first year of life constitutes

a strong predictor of the level of verbal intelligence reached after the age of 7.5 (Jacobson, Chiodo, Jacobson, 1996).

The harmful effect of prenatal exposure to alcohol on the development of symbolic play was also confirmed in research conducted by Molteno's team (Molteno et al., 2010). Research was carried out on two groups: the children of mothers who drank excessively, and the children of mothers who drank considerably less. Abilities of spontaneous play and modelled play (imitating the researcher), verbal intelligence, verbal working memory, and symptoms of FAS were assessed at the age of 13 months, and then five years later. The research showed that 43.9% of the children of excessively drinking mothers met the FASD or PFAS criteria, while 37% did not have dysmorphic symptoms or growth disorders. Intensification of FASD symptoms was proportional to the amount of alcohol consumed by the mother during pregnancy and to the degree of development of symbolic play in babyhood; it was inversely proportional to the level of verbal intelligence in the pre-school period. The correlation between spontaneous play and prenatal exposure to alcohol was conditioned by worse socio-economic conditions and less-than-optimal intellectual stimulation on the part of drinking mothers. The level of development of modelled play in babyhood was related to the intensity of prenatal exposure to alcohol and to the quality of parenting. These results also confirmed that prenatal exposure to alcohol correlates considerably with the increasing probability of being involved in symbolic play, while the level of symbolic play in babyhood may constitute a predictor of the development of verbal competence, verbal working memory, and executive function at the age of 6. Although spontaneous symbolic play in babyhood was not correlated with the FASD diagnosis, the level of modelled play was lower in babies who were diagnosed with FASD at the age of 6.

Prenatal exposure to alcohol affects modelled symbolic play, thus reducing the development of this ability. Prenatal exposure to alcohol can also interfere not only with a child's ability to imitate the behaviors of a model, but also with a child's social learning, which plays an important role in the early stages of cognitive development.

Adopting another person's perspective

Perspective adopting is an important indicator of the development of theory of mind. Adopting the perspective of another person, termed *cognitive decentration* by Piaget (1972), is a cognitive ability which makes it possible to abandon the egocentric perception of the surrounding reality and view it from the point of view of another person. This is governed by the Theory of Mind Mechanism. On the other hand, *interpersonal decentration*

(adopting someone's emotional perspective) is examined through the analysis of picture stories described from the perspective of characters playing different roles (Feffer, 1970). Interpersonal Decentration concerns both emotional and social processes and becomes the basis for empathy and intuitive understanding of the emotional experiences of another person. It constitutes the basis of the development of the ability to empathize with others, which is governed by *the Empathizing System*. The ability of children with FASD to understand someone else's cognitive and emotional perspective was the subject of research conducted by the team led by Sara Stevens et al. (2015). The research was conducted on a group of children with FASD (37 persons) and included a control group (21 persons). Tools for measuring theory of mind, social cognition and empathy were applied. The research showed that children with FASD had considerable problems with understanding emotions and other people's beliefs, regardless of the form of reply (verbal, non-verbal). However, they scored as well in the Personalized Thoughts subtest (testing the simple ability to adopt perspective when recognizing where a hidden object was hidden) as normally developed children. Children with FASD showed more social problems and a lower level of development of complex social competences and empathy, as compared to children of typical development. Children with FASD have serious problems with processing complex information, and adopting the perspective of other persons requires the ability to process and integrate complex social information (Kodituwakku, 2007).

As compared to girls, boys with FASD display a lower level of development of theory of mind and more behavioral problems. Older children with FASD performed worse in theory of mind tasks than younger children due to problems with processing complex information. However, in a group of typical developmental level, younger children achieved lower results in ToM than older ones (Stevens et al., 2015).

Understanding emotions

The process of understanding emotions concerns increasing knowledge of emotional processes and of their functioning (Southam-Gerow, Kendall, 2002); it involves recognizing one's own and other people's emotions, understanding the causes and consequence of emotions, and having knowledge of the situational regulation strategy for the control of emotions. Emotional and social functioning in childhood constitutes a predictor of mental health in adults, as has been well documented in standard and non-standard populations (Moffitt et al., 2011; Jones, Greenberg, Crowley, 2015). However, there is relatively little data concerning school-children with FASD.

At the age of two, children usually recognize basic emotions and begin to use verbal expressions to identify them. At pre-school age, they improve the ability to recognize and talk about their emotions. At that age, an understanding of the causes, signs and consequences of emotions also develops. In the school period, children start to understand that a single object can arouse diverse emotions simultaneously. They also learn the cultural and contextual principles of expressing emotions, as well as the strategy of changing and concealing emotions. Children's knowledge of the strategy of regulating emotions and dealing with them progresses from relying on external strategies (e.g. changing the external situation, seeking support of adults) to the growth of reflexive internal strategies (e.g. redirecting thoughts, reinterpreting the situation). It was stated that individual factors (e.g. verbal IQ, linguistic abilities) and family factors (e.g. attachment, socialization of emotions) constitute the cause of individual differences in the understanding of emotions in children with FASD (Pons et al., 2003). In children with developmental and behavioral disorders, the process of understanding emotions is underdeveloped as compared to their normally developed peers (Southam-Gerow, Kendall, 2002). The difficulties of children with FASD concern recognizing visual emotional expressions on faces presented in photographs and connecting visual symptoms of emotional expression to symptoms shown by another modality (prosody) and connecting them to verbal descriptions (Greenbaum et al., 2009). Recognizing emotions based on visual and prosodic signs in children with FASD depends on the age of the person expressing emotions in a photo. More mistakes were made in recognizing emotions in photographs and statements of adults than in those of children (Kerns et al., 2016). Delay in the development of the ability to recognize emotions based on visual premises is proportional to the intellectual deficits in children with FASD as compared to children from a control group of a comparable intellectual age (Way, Rojahn, 2012).

The ability to empathize, as subjectively assessed by parents, is inversely related to the intensity of behavioral disorders in children with FASD, which suggests more problems with understanding other people's emotions. Boys show a lower empathy level than girls (Stevens et al., 2015).

In children with FASD, deficits also appear in the more complex aspects of understanding emotions. Children with FASD demonstrate poorer knowledge of the principles of emotional expression than children of typical development or children with ADHD in tasks based on pictures consisting of reading and indicating the emotions experienced or concealed by a character in a story (Greenbaum et al., 2009).

Table 1. *Understanding of emotions by children with FASD*

Aspect of understanding emotions	Questions	Examples
Recognizing emotional signals in oneself	How do you know when you feel sad/angry?	1. Preoperative level – when someone hits me 2. Transitional level – when I am frowning and crying 3. Specific operations level – my face is getting really red and I feel that I want to explode within
Recognizing emotional signals in other people	How do you know when other people feel sadness or anger?	1. Preoperative level – when someone is destroying their toys 2. Transitional level – they stamp their feet and scream 3. Specific operations level – when someone ridicules them, I know I would feel sad if it happened to me
Sadness/joy simultaneous emotions	Can someone feel sadness and happiness at the same time?	1. Preoperative level – sad when he damaged my plane, and later happy that he got into trouble 2. Transitional level – for example, when I come second in a swimming competition 3. Specific operations level – happy that I got a new dog, but sad that it was not the color I wanted
Sadness / anger simultaneous emotions	Can someone feel sadness and anger at the same time?	1. Preoperative level – sadness when I could not watch my favorite program, and then anger when mum sent me to my room 2. Transitional level – yes, for example, when my friend pushed me 3. Specific operations level – yes, I was sad and furious when she told other girls not to speak to me. And the sadder I am when upset, the more upset I get
Emotions may be concealed	- Can you conceal your feelings? - If yes, how can you do it? - If not, why not?	1. Preoperative level – hiding under a table in order not to get in trouble 2. Transitional level – stop so that no one can know; stop crying 3. Specific operations level – when you may not laugh aloud, you may laugh inside
Emotions may be changed	- Can feelings be changed? - OK, let's assume you were nervous, could your feelings change? - Please tell me, what has to happen to make your feelings change?	1. Preoperative level – someone spending the night away from home 2. Transitional level – let's just forget about it 3. If I am sad and I am doing something I like, my feelings change
All emotions are good	- Are all feelings ok? - If yes, why? How do you know that? - If not, why not?	1. Preoperative level – they just are; my teacher told me 2. Transitional level – if you have no feelings at all, you cannot share them with anyone 3. Specific operations level – you have to have feelings, no matter what feelings they are

Source: evidence based on Petrenko et al. (2017).

A multifaceted study of understanding emotions by school children with FASD (aged 6–13) was carried out by a team led by Petrenko et al. (2017). Based on material gained from interviews, the developmental differentiation of understanding emotions was analyzed (e.g. identifying emotional signals in oneself and in others, simultaneously experiencing conflicted emotions, concealing emotions, changes in emotions) with reference to J. Piaget's stages of cognitive development. The research showed that as far as most analyzed aspects of understanding emotions were concerned, school children with FASD functioned on a preoperative or transitional level which was symptomatic of about 2–5 years of delay as compared to their peers (Table 1). As these complex issues require a higher level of linguistic and cognitive development, the most considerable problems children experienced were in understanding that it was possible to experience a lot of emotions at the same time, that emotions could be concealed, and that all emotions are good. However, they were relatively better at understanding that people could change their emotions by applying strategies of self-reflection that consist of thinking about or doing something else.

Lying and the development of ToM

To lie or deliberately mislead your interlocutor by providing false information constitutes a complex psychological issue. Providing information that does not correspond to reality may be considered a normative phenomenon that appears in the preoperative period (compare Piaget, 1972; is it a lie to tell your mum you saw a dog as large as a cow if you saw no dog?). It may also be a socially useful lie (e.g. a white lie in order to protect an individual against confusion in a situation of social exposure), or a lie purposefully masking and camouflaging one's deceptions. It seems that children with FASD tend to use such lies more often than their typically developing peers in order to hide deceptions, which may constitute a predictor of delinquent behaviors in adolescence or maturity, thus constituting a form of secondary disability resulting from prenatal exposure to alcohol. Research (Nash et al., 2006) concerning lies in children with FASD revealed that these children more frequently lied, cheated, stole, and demonstrated no sense of guilt, as compared to children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). In order to determine the factors which may be related to the tendency of children with FASD to lie, experimental research was conducted in a group of 23 pre-school and younger school-children with FASD (Raumussen et al., 2008). The research was carried out in the framework of the modified paradigm of resistance to temptation (children were told not to look at a toy in the absence of the researcher, and on his return the researcher asked if the

children had glanced at the toy and what it was). Lewis, Stanger and Sullivan (1989) discovered that 38% of 3-year-olds who glanced at the forbidden toy did not admit it, while 38% of them admitted it; the remaining ones did not answer. However, Talwar and Lee (2002) found that most children of normative development aged between 4 and 7 lied in the same situation, while 64% of 3-year-olds admitted that they had cheated. Therefore, some children aged 3 and most children aged 4 will lie to hide a forbidden act and to avoid the potential penalty.

However, young children are poor liars (Polak, Harris, 1999; Talwar, Lee, 2002). In order to deceive another person effectively and to avoid being unmasked a liar not only has to make a false statement, but also to make sure that the statement and the signals conveyed via different communication channels are consistent with each other. The ability to lie develops with age. Thus, it seems that pre-school children have a limited ability to maintain semantic consistency between signals conveyed via different channels, while primary school children are already capable of justifying their lies verbally (Talwar, Lee, 2002; Talwar, Gordon, Lee, 2007; Talwar, Murphy, Lee, 2007). Developmental differences concerning the ability to lie result from the cognitive development of children (Carlson, Moses, Hix, 1998; Polak, Harris, 1999; Talwar, Lee, 2002), and in particular from the development of performing functions (impeding control) necessary in situations which require deception and cheating. Research on children with FASD that was conducted by Rasmussen, Talwar, Loomes, and Andrew (2008) did not show differences in the ability to lie between children with FASD (78%) and non-FASD children (75%). However, the detailed analysis of the reply to the question "Have you had a look at the toy?" proves that 94.4% of the 'glancing' group with FASD denied having done so, and only one child admitted guilt, while in the non-FASD group 72.2% of children who glanced lied, and 27.8% admitted having cheated. All children who refrained from glancing declared that they had not done so. Interesting results were also achieved by asking the question "What toy do you think it is?" The liars mentioned the real name of the toy (Mickey Mouse), or they lied, either pretending they did not know the name of the toy, or giving the toy a different name (e.g. a different mouse, not Mickey Mouse), while all non-glancing children gave incorrect answers because they did not know its name. A substantial difference was observed among the FASD and the non-FASD groups. In the FASD group, 58.8% of the liars answered "a mouse other than Mickey Mouse" as compared to only 38.5% in the non-FASD group. In the FASD group, a significant relation to age was discovered. Older children with FASD more often hid their forbidden acts (87.5%), pretending ignorance or providing a different answer, while only 33.3% of younger children with FASD cheated. However,

no significant differences in the non-FASD group were found with respect to age. Studies suggest that children with FASD lie more often and at a younger age than non-FASD children (Lewis Stranger, Sullivan, 1989; Polak, Harris, 1999; Talwar, Lee, 2002; Rasmussen et al., 2008). However, non-FASD children under 8 are not capable of maintaining semantic consistency (Polak, Harris, 1999; Talwar et al., 2002), and because of self-control problems it also seems rather unlikely that children with FASD are capable of maintaining consistency at this age.

Children with FASD who get into trouble with the law tend to lie more often and thereby implement the strategy of concealing their behaviour (Achenbach, Edelbrock, 1981; Stouthamer-Loeber, 1986; Gervais et al., 2000); therefore, at a young age they learn how to use a lie as a strategy for hiding their misdemeanours.

Children with FASD are unable to interpret the inner states of other people (desires) based on the direction of their gaze and on the situational context (Lindinger et al., 2016). At the age of 4 to 8 they also have difficulty in understanding the beliefs of other people that are incompatible with their directly observed reality (Rasmussen, Wyper, Talwar, 2009), and in their childhood and early adolescence they experience difficulties in recognizing their own and other people's emotions and intentions, as well as in predicting the behaviour of partners in social situations (Greenbaum et al., 2009). For this reason, they may behave inadequately in a given situation and may also experience abuse because of their naivety and literal understanding of statements.

The ToM developmental deficits in children with FASD is similar to that found in other clinical groups, but the scope of deficits correlates with the amount of alcohol consumed during pregnancy by the child's mother (Lindinger et al., 2016). Research conducted within a group of children aged 9–11 showed that excessive drinking during pregnancy results in the occurrence of fully symptomatic FAS, while less excessive drinking results in partial FAS (PFAS). Regarding simple ToM tasks, no difference was found in the relationship between the level of a mother's drinking during pregnancy and the development of FASD symptoms among the groups. However in the case of more advanced ToM tasks measured by the Reading the Mind in the Eyes (REM) test, substantial statistical differences between the groups appeared. Children with partial or fully symptomatic FAS performed less well in classic ToM tasks, and children with FAS achieved lower results in the Reading the Mind in the Eyes test than children from the control group (of non-drinking or occasionally drinking mothers). The degree of prenatal exposure to alcohol proved to be a very sensitive indicator of the deficits in advanced abilities in understanding the mental states of other people. In particular, this

concerns the ability to predict a person's mental state in either real situation or picture stories (Pillow, Henrichon, 1996). The only mediator between the degree of exposure and the scope of ToM deficits was the intelligence quotient (not the executive functions). A deficit in the highly organized ability to read other people's mental states by the Reading the Mind in the Eyes test was found to be a predictor of the amount of alcohol consumed by the mother during pregnancy (Rasmussen et al., 2013). A brief summary of the most representative studies in the field of FASD and ToM deficits is presented in Table 2 with their results and limitations.

The difficulties observed in children with FASD in their cognitive, social and communication competences are very close in nature to the criterial symptoms of autism (Singer et al., 2017). Children and adults with autism experience difficulties in initiating social interactions; also, like children and adults with FASD, they have deficits in social abilities and demonstrate a lack of response to social signals, difficulties in making friends and cooperating with their peers, as well as a lack of tact in social situations (Stevens et al., 2013). Children with FASD display the greatest problems with social and communicative functioning, but are less likely to undertake ritualistic and repetitive behaviors. FASD and ASD disorders have a number of similar symptoms in social and communicative functioning. However neither suffer from the deficits seen in the third affected category of autism: in imagination and stereotypical behaviors. The indicated similarities may be used to plan specific therapeutic interventions which are effective in the therapy of children with ASD.

Table 2. A brief summary of the most representative studies in the field of FASD and ToM deficits

Date	Author	Participants	Method	Results	Limitations
2005	Timler, G.R., Olswang, L.B., Coggins, T.E.	One school-age child with FASD case study	The intervention in- cluded group role play of social scripts and a checklist to elicit the child's statements about others' perspectives and strategies for completing the social script. Probe sessions consisting of theory-of-mind false-be- lief tasks were applied to examine mental state verb use. The partici- pant's responses to the checklist questions were monitored.	The participant stated more strategies in response to checklist questions. Mental state verbs increased production during the treatment phase was ob- served. The intervention significantly improved the child's linguistic and social cognitive skills, specifical- ly by increase of producing mental state words.	The presented intervention was addressed to mental state verbs production in child with FASD. Theory of mind is a complex ability, so other ToM devel- opment indicators should be also analyzed. The case study showed positive intervention effects however they are not authorizing to carry out results generalization. However, they are promising. Further studies are needed to determine the intervention components and the optimal duration time of the intervention procedure
2009	Rasmussen, C., Wyper, K., Talwar, V.	Fifty-three chil- dren (aged 4 to 8 years) particpat- ed: 25 children with FASD and 28 control children.	ToM measures, executive functioning, and recep- tive vocabulary	Children with FASD (44%) failed ToM measures compared to the control group (25%). Older children with FASD (but not in the control group) performed worse on ToM than younger children. For the FASD group (but not the control), ToM performance was correlated with deficits of inhibition and with visual-spatial working memory.	Children with FASD have difficulty on ToM tasks, and this difficulty may be related to underlying deficits in inhibition; however, future research should assess the other neurodevel- opmental domains: EF deficits, including response inhibition, working memory and attention shifting as correlates of ToM and behavioral outcomes.

Date	Author	Participants	Method	Results	Limitations
2009	Greenbaum, R.L., Stevens, S.A., Nash, K., Korten, G., Rovet, J.	33 children with FASD, 30 with ADHD, and 34 normal controls (NC).	Measurements: social cognition and emotion-processing tasks, parents and teachers completed questionnaires assessing the child's behavioral problems and social skills	Parents and teachers reported more behavioral problems and poorer social skills in children in FASD and ADHD than NC groups. FASDs demonstrated significantly weaker social cognition and facial emotion-processing ability than ADHD and NC groups. Social cognition was found to be a significant predictor of behavioral problems and emotional and social skills.	Children with FASDs show a behavioral profile that is different than that of children with ADHD. Difficulties in social cognition and facial emotion processing in children with FASDs may contribute to their high level of social behavioral problems. The results suggest that neurologically conditioned facial emotion-processing ability might influence deficits in prerequisites of ToM development or social motivation.
2013	Rasmussen, C., Tamana, S., Baugh, L., [...], Tough, S., Zwaigenbaum, L.	32 children with FASD and 30 typically developing control children aged 6 to 16	NEPSY-II is a measure of children's neurocognitive processes across 6 domains: Attention and Executive Functioning, Language, Memory, Visual-Spatial Processing, Social Perception	Children with FASD were impaired (compared to control) on EF (sorting, auditory attention, inhibition), language (comprehension of instructions, speeded naming), memory (for names), social Perception (theory of mind). In the FASD group, IQ was not correlated with performance on NEPSY-II.	Because NEPSY-II is an effective and useful tool for assessing neuropsychological impairments among children with FASD, this test should be translated into other languages. One subtest measures theory-of-mind ability, but this measure is not adequate due to its complex nature. This result should be compared with other theory-of-mind assessment tools

Date	Author	Participants	Method	Results	Limitations
2015	Stevens, S.A., Dudek, J., Nash, K., Koren, G., Rovet, J.	Thirty-seven children with FASD and 21 TDC (typ- ically developing controls)	Parent-rated CBCL (Child Behavior Checklist for identifying problem behavior in children) and SSIS (The Social Skills Improvement System) for evaluating social skills, problem behaviors, and academic competence.	Parents rated children with FASD higher than those with TDC on indices of behaviour problems and lower on indices of social skills. Children with FASD show impaired socio-behavioral functioning and social cognition, but the effects were influenced by sex and age. Females with FASD expressed less behaviour difficulties than males, whereas TDC females displayed higher empathy than males. In both FASD and TDC groups, females scored higher on theory-of-mind and empathy indices. On theory-of-mind tasks, older children with FASD performed worse than younger ones, whereas in the TDC group the relation between age and theory-of-mind indices was the opposite.	The research results showed the opposite developmental pattern of theory of mind in children with FASD in compari- son to TDC children. This means that theory-of-mind progress is inversely proportional to age. The limitation of the study is the lack of developmental regression explanation. It might be useful to find the conditions of this developmental specificity and its behavioral and functional outcomes.
2016	Linding- er, N.M., Mal- colm-Smith, S., Dodge, N.C., [...], Jacob- son, J.L., Jacobson, S.W.	Children (aged from 9 to 11); FAS; n = 8, PFAS; n = 19; nonsyndromal heavily exposed children (n = 17; compared to children born to abstinent light drinkers (n = 9).	The Reading the Mind in the Eyes (RME) test. IQ and executive function (EF) were assessed as potential mediating variables.	Children with FAS and PFAS performed more poorly than controls on an advanced ToM task (RME test). Attribution of mental states assessed on RME was more sensitive to the level of prenatal alcohol expo- sure than FASD diagnosis. The data suggest that the RME test taps into a spe- cific alcohol-related social-cognitive deficit.	Higher-order deficits in, ad- vanced ToM tasks may play a sig- nificant role in the impairment of social-cognitive behavioral func- tioning in children with FASD. The limitations of the study is the lack of a longitudinal analysis that takes into account the qualitative and stadial nature of the ToM development process, and the lack of consideration of the relationship between qualitative changes in ToM and behavioral changes in children with FASD functioning.

Prospects for further research

Children with FASD face difficulties in socio-emotional adjustment and school achievements that stem from mindreading processes. However, although not much research has been conducted to describe the specificity of theory-of-mind development in the context of FASD (see Table 2 for summary), it has been found that children with FASD exhibit deficits in emotion recognition, prediction of others' mental states and behaviors, as well as in understanding false beliefs and decoding the meaning of metaphors. These basic and advanced mindreading processes are followed by preliminary ability of seeing-leads-to-knowing and gaze-based desires recognition, which are the prerequisites of Theory-of-Mind development model by Baron-Cohen (2005), such as: *The Emotion Detector*, *Intentionality Detector* and *Eye Direction Detector*. It is very important to identify the relationship between FASD and ToM against the background of a positively verified this complex theory. However, such verification process requires the use of brain-imaging techniques, which is beyond the scope of the planned research. However, using a battery of experimental tasks and the Theory of Mind Inventory (ToMI-2, Hutchins, Prelock, Bonazinga, 2012) completed by caregivers, it might also be fruitful to compare the mindreading abilities of children with FASD against the same age control group without neurodevelopmental or neuropsychiatric diseases. Mindreading tasks would be composed of picture stories related to gaze-based desire, gaze-based behaviour, seeing-leads-to-knowing tasks, and true and false beliefs of first- and second-order representation tasks. The Theory of Mind Inventory (ToMI-2) by Hutchins, Prelock, and Bonazinga assesses three general developmental levels of mindreading ability (termed Early, Basic, and Advanced), as well as three others related to psychological processes such as emotional recognition, mental states comprehension, pragmatic ability requiring complex recursion, and the metapragmatic and metalinguistic skills of an active interpreter. Both assessment methods (the caregivers-reported inventory and the battery of experimental theory of mind tasks) seem to be equivalent measures of obtaining deeper insight and comprehensive evaluation of deficits in the mindreading abilities of children with FASD. The assumed results of the research project proposal will give the experimental background with which to plan a practical workshop for improving theory of mind in children with FASD, based on the teaching mindreading program by Hadwin, Howlin, and Baron-Cohen (2015) to support the children and their parents.

References

- Achenbach, T.M., Edelbrock, C.S. (1981) Behavioral Problems and Competencies Reported by Parents of Normal and Disturbed Children Aged Four through Sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46, 1–82. DOI: 10.2307/1165983.
- Baron-Cohen, S. (2005). The empathizing system: A revision of the 1994 model of the mindreading system. In B. Ellis, D. Bjorklund (Eds.), *Origins of the Social Mind: Evolutionary Psychology and Child Development* (pp. 468–492). New York: Guilford Press.
- Carlson, S.M., Moses, L.J., Hix, H.R. (1998). The role of inhibitory processes in young children's difficulties with deception and false belief. *Child Development*, 69(3), 672–691.
- Chudley, A.E., Conry, J., Cook, J.L., Looock, C., Rosales, T., LeBlanc, N. (2005). Fetal alcohol spectrum disorder: Canadian guidelines for diagnosis. *Canadian Medical Association Journal*, 1(172), 5 Suppl, 1–21.
- Coles, C.D., Platzman, K.A., Raskind-Hood, C.L., Brown, R.T., Falek, A., Smith, I.E. (1997). A comparison of children affected by prenatal alcohol exposure and attention deficit, hyperactivity disorder. *Alcohol, Clinical and Experimental Research*, 21(1), 150–161.
- Feffer, M. (1970). Developmental analysis of interpersonal behavior. *Psychological Review*, 77(3), 197–214. DOI: 10.1037/h0029171.
- Gervais, J., Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Vitaro, F. (2000). Children's persistent lying, gender differences, and disruptive behaviours: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 213–221. DOI: 10.1080/016502500383340.
- Goldschmidt, L., Richardson, G.A., Stoffer, D.S., Geva, D., Day, N.L. (1996). Prenatal alcohol exposure and academic achievement at age six: A nonlinear fit. *Alcohol, Clinical and Experimental Research*, 20(4), 763–770.
- Greenbaum, R.L., Stevens, S.A., Nash, K., Koren, G., Rovet, J. (2009). Social cognitive and emotion processing abilities of children with fetal alcohol spectrum disorders: A comparison with attention deficit hyperactivity disorder. *Alcohol, Clinical and Experimental Research*, 33, 1656–1670.
- Hadwin, J., Howlin, P., Baron-Cohen, S. (2015). *Teaching children with autism mind-reading. Practical guide*. West Sussex: Wiley Blackwell
- Howell, K.K., Lynch, M.E., Platzman, K.A., Smith, G.H., Coles, C.D. (2006). Prenatal alcohol exposure and ability, academic achievement, and school functioning in adolescence: A longitudinal follow-up. *Journal of Pediatric Psychology*, 31(1), 116–126.
- Hutchins, T.L., Prelock, P.A., Bonazinga, L. (2012). Psychometric evaluation of the Theory of Mind Inventory (ToMI): A study of typically developing children and children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism Development Disorders*, 42(3), 327–341. DOI: 10.1007/s10803-011-1244-7.
- Jacobson, J.L., Jacobson, S.W., Sokol, R.J., Martier, S.S., Ager, J.W., Kaplan-Estrin, M.G. (1993). Teratogenic effects of alcohol on infant development. *Alcohol, Clinical and Experimental Research*, 17(1), 174–183.

- Jacobson, S.W., Chiodo, L.M., Jacobson, J.L. (1996). Predictive validity of infant recognition memory and processing speed to 7-year IQ in an inner-city sample. *Infant Behavior and Development*, 19, 524.
- Jacobson, S.W., Jacobson, J.L., Sokol, R.J., Chiodo, L.M., Corobana, R. (2004). Maternal age, alcohol abuse history, and quality of parenting as moderators of the effects of prenatal alcohol exposure on 7.5-year intellectual function. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 28(11), 1732–1745.
- Janzen, L.A., Nanson, J.L., Block, G.W. (1995). Neuropsychological evaluation of preschoolers with fetal alcohol syndrome. *Neurotoxicology and Teratology*, 17(3), 273–279.
- Jones, D.E., Greenberg, M., Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290.
- Kerns, K.A., Siklos, S., Baker, L., Müller, U. (2016). Emotion recognition in children with Fetal Alcohol Spectrum Disorders. *Child Neuropsychology*, 22(3), 255–275.
- Kodituwakku, P.W. (2007). Defining the behavioral phenotype in children with fetal alcohol spectrum disorders: A review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 31, 192–201.
- Kodituwakku, P.W. (2009). Neurocognitive profile in children with Fetal Alcohol Spectrum Disorders. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15(3), 218–224. DOI: 10.1002/ddrr.73.
- Kodituwakku, P.W., Handmaker, N.S., Cutler, S.K., Weathersby, E.K., Handmaker, S.D. (1995). Specific impairments in self-regulation in children exposed to alcohol prenatally. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 19(6), 1558–1564. DOI: 10.1111/j.1530-0277.1995.tb01024.x.
- Larkby, C.A., Goldschmidt, L., Hanusa, B.H., Day, N.L. (2011). Prenatal alcohol exposure is associated with conduct disorder in adolescence: Findings from a birth cohort. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50(3), 262–271. DOI: 10.1016/j.jaac.2010.12.004.
- Lewis, M., Stanger, C., Sullivan, M. (1989). Deception in 3-year-olds. *Developmental Psychology*, 25, 439–443.
- Lindinger, N.M., Malcolm-Smith, S., Dodge, N.C., Molteno, C.D., Thomas, K.G.F., Meintjes, E.M., Jacobson, J.L., Jacobso, S.W. (2016). Theory of mind in children with fetal alcohol spectrum disorders. *Alcohol, Clinical and Experimental Research*, 40(2), 367–376.
- May, P.A., Baete, A., Russo, J., Elliott, A.J., Blankenship, J., Kalberg, W.O., Buckley, D., Brooks, M., Hasken, J., Abdul-Rahman, O., Adam, M.P., Robinson, L.K., Manning, M., Hoyme, H.E. (2014). Prevalence and characteristics of fetal alcohol spectrum disorders. *Pediatrics*, 134(5), 855–866. DOI: 10.1542/peds.2013-3319.
- May, P.A., Brooke, L., Gossage, J.P., Croxford, J., Adnams, C., Jones, K.L., Robinson, L., Viljoen, D. (2000). Epidemiology of fetal alcohol syndrome in a South African community in the Western Cape. *American Journal of Public Health*, 90, 1905–1912.
- Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H.R., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B.W., Ross, S., Sears, M.R., Thomson, M., Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public

- safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 108(7), 2693–2698. DOI: 10.1073/pnas.1010076108.
- Molteno, C.D., Joseph, L., Jacobson, J.L., Colin Carter, L., Jacobson, S.W. (2010). Infant Symbolic Play as an Early Indicator of Fetal Alcohol Related Deficit. *Infancy*, 1, 15(6), 586–607. DOI: 10.1111/j.1532-7078.2010.00031.x.
- Nash, K., Rovet, J., Greenbaum, R., Fantus, E., Nulman, I., Koren, G. (2006). Identifying the behavioural phenotype in fetal alcohol spectrum disorder: Sensitivity, specificity and screening potential. *Archival Women's Mental Health*, 9, 181–186.
- Okulicz-Kozaryn, K., Borkowska, M., Brzózka, K. (2017). FASD Prevalence among School children in Poland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 30(1), 61–70. DOI: 10.1111/jar.12219.
- Petrenko, C.L.M., Pandolfino, M.E., Quamma, J., Olson, H.C. (2017). Emotional understanding in School-Aged Children with Fetal Alcohol Spectrum Disorders: A Promising Target for Intervention. *Journal of Population Therapy and Clinical Pharmacology*, 24(2), e21–e31. DOI: 10.22374/1710-6222.24.2.5.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pillow, B.H., Henrichon, A.J. (1996). There's More to the Picture than Meets the Eye: Young Children's Difficulty Understanding Interpretations. *Child Development*, 67, 808–819.
- Polak, A., Harris, P.L. (1999). Deception by young children following noncompliance. *Developmental Psychology*, 35, 561–568.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P.L., De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347–353.
- Rasmussen, C. (2005). Executive functioning and working memory in fetal alcohol spectrum disorder. *Alcoholism: Clinical and experimental Research*, 29(8), 1359–1367.
- Rasmussen, C., Bisanz, J. (2011). The Relation Between Mathematics and Working Memory in Young Children with Fetal Alcohol Spectrum Disorders. *The Journal of Special Education*, 45(3), 184–191.
- Rasmussen, C., Tamana, S., Baugh, L., Andrew, G., Tough, S., Zwaigenbaum, L. (2013). Neuropsychological impairments on the NEPSY-II among children with FASD. *Child Neuropsychology*, 19, 337–349.
- Rasmussen, C., Talwar, V., Loomes, C., Andrew, G. (2008). Brief Report: Lie-telling in Children with Fetal Alcohol Spectrum Disorder. *Journal of Pediatric Psychology*, 33(2), 220–226. DOI: 10.1093/jpepsy/jsm069.
- Rasmussen, C., Wyper, K., Talwar, V. (2009). The relation between theory of mind and executive functions in children with fetal alcohol spectrum disorders. *Canadian Journal of Clinical Pharmacology*, 16, 370–380.
- Roebuck, T.M., Mattson, S.N., Riley, E.P. (1999). Behavioral and psychosocial profiles of alcohol-exposed children. *Alcohol, Clinical and Experimental Research*, 23, 1070–1076.
- Schonfeld, A.M., Mattson, S.N., Riley, E.P. (2005). Moral maturity and Delinquency after prenatal alcohol exposure. *Journal of Studies on Alcohol*, 66, 545–554.

- Singer, A.B., Aylsworth, A.S., Cordero, C., Croen, L.A., DiGuseppi, C., Fallin, M.D., Daniels, J.L. (2017). Prenatal Alcohol Exposure in Relation to Autism Spectrum Disorder: Findings from the Study to Explore Early Development (SEED). *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 31(6), 573–582. DOI: 10.1111/ppe.12404.
- Sood, B., Delaney-Black, V., Covington, C., Nordstrom-Klee, B., Ager, J., Templin, T., Janisse, J., Martier, S., Sokol, R.J. (2001). Prenatal alcohol exposure and childhood behavior at age 6 to 7 years: I. dose-response effect. *Pediatrics*, 108(2), E34.
- Southam-Gerow, M.A., Kendall, P.C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189–222.
- Stevens, S.A., Nash, K., Koren, G., Rovet, J. (2013). Autism characteristics in children with fetal alcohol spectrum disorders. *Child Neuropsychology*, 19(6), 579–587.
- Stevens, S.A., Dudek, J., Nash, K., Koren, G., Rovet, J. (2015). Social perspective taking and empathy in children with fetal alcohol spectrum disorders. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 21, 74–84.
- Stouthamer-Loeber, M. (1986). Lying as a problem behavior in children: A review. *Clinical Psychology Review*, 6(4), 267–289. DOI: 10.1016/0272-7358(86)90002-4.
- Streissguth, A.P., Barr, H.M., Kogan, J., Bookstein, F.L. (1996). *Understanding the occurrence of secondary disabilities in clients with fetal alcohol syndrome (FAS) and fetal alcohol effects (FAE): Final report to the Centers for Disease Control and Prevention*. Seattle, WA: University of Washington, Fetal Alcohol and Drug Unit.
- Streissguth, A.P., Barr, H.M., Carmichael Olson, H., Sampson, P.D., Bookstein, F.L., Burgess, D.M. (1994). Drinking during pregnancy decreases word attack and arithmetic scores on standardized tests: adolescent data from a population-based prospective study. *Alcohol, Clinical and Experimental Research*, 18, 248–254.
- Streissguth, A., Kanton, J. (1997). *The Challenge of Fetal Alcohol Syndrome: Overcoming Secondary Disabilities*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Streissguth, A.P., O'Malley, K. (2000). Neuropsychiatric implications and long-term consequences of fetal alcohol spectrum disorders. *Seminars in Clinical Neuropsychiatry*, 5(3), 177–190.
- Talwar, V., Gordon, H., Lee, K. (2007). Lie-telling behavior in school-age children. *Developmental Psychology*, 43, 804–810.
- Talwar, V., Lee, K. (2002). Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behavior during verbal deception. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 436–444.
- Talwar, V., Lee, K., Bala, N., Lindsay, R.C.L. (2002). Children's Conceptual Knowledge of Lying and Its Relation to Their Actual Behaviors: Implications for Court Competence Examinations. *Law and Human Behavior*, 26, 395–415. DOI: 10.1023/A:1016-379104959.
- Talwar, V., Murphy, S.M., Lee, K. (2007). White lie-telling in children for politeness purposes. *International Journal of Behavioral Development*, 31(1), 1–11.
- Timler, G., Olswang, L., Coggins, T. (2005). "Do I know what I need to do?": A social communication intervention for children with complex clinical profiles. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 73–84.

- Way, E.L., Rojahn, J. (2012). Psycho-social characteristics of children with prenatal alcohol exposure, compared to children with Down syndrome and typical children. *Journal of Development and Physiology of Disability*, 24(3), 247–268.
- Whaley, S., O'Connor, M., Gunderson, B. (2001). Comparison of the adaptive functioning of children prenatally exposed to alcohol to a nonexposed clinical sample. *Alcoholism, clinical and experimental research*, 25, 1018–1024. DOI: 10.1097/00000374-200107000-00011.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica XII (2019)

ISSN 2084-5596

DOI 10.24917/20845596.12.7

Agnieszka Lasota¹

Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Institute of Psychology, Pedagogical University of Cracow

Paulina Grzywacz

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie,

Pedagogical University of Cracow

Trudne doświadczenia adopcyjnych rodziców dzieci z FAS

Streszczenie

W artykule zaprezentowano dylematy i problemy, z jakimi muszą radzić sobie rodziny adopcyjne wychowujące dziecko z diagnozą lub podejrzeniem płodowego zespołu alkoholowego (FAS). Szybkie podjęcie działań terapeutycznych i wspierających możliwe jest dzięki jak najwcześniejszemu postawieniu prawidłowej diagnozy i obecności rodziny, która przyjmie dziecko z całym bagażem jego doświadczeń, cech, emocji i często dysfunkcji rozwojowych. To wyzwanie jest niezmiernie trudne dla rodziców adopcyjnych. W badaniach własnych dokonano ilościowej i treściowej analizy wypowiedzi rodziców adopcyjnych na temat doświadczanych trudności związanych z wychowaniem dzieci z FAS. Wyniki wskazują na to, że rodzice najczęściej dzielą się między sobą informacjami na temat rozwoju, diagnozy i terapii dzieci. Istotnym wątkiem, często poruszonym przez rodziców, była ocena współpracy z ośrodkiem adopcyjnym oraz doświadczanie trudnych emocji, z którymi rodzice często nie potrafią sobie samodzielnie poradzić. Wyniki sugerują konieczność objęcia rodzin adopcyjnych długofalowym wsparciem emocjonalnym, motywacyjnym i instrumentalnym.

Słowa kluczowe: rodzice adopcyjni, płodowy zespół alkoholowy, FAS, emocje, diagnoza, terapia

Difficult experiences of adoptive parents of children with FAS

Abstract

This article presents the dilemmas and problems faced by adoptive families who raise a child with an FAS diagnosis or suspicion of FASD. Therapeutic and supportive action is possible thanks to correct diagnosis as early as possible when a family adopts a child who is experiencing specific issues related to emotions, and developmental

¹ ORCID: 0000-0001-6128-7859. Adres do korespondencji: agnieszka.lasota@up.krakow.pl.

dysfunctions. This challenge is extremely difficult for adoptive parents. In the presented research, a quantitative and content analysis of adoptive parents' statements regarding the difficulties experienced in raising children with FAS was undertaken. The results indicate that parents often share information about a child's development, diagnosis, and therapy. An extremely important issue raised by parents was the assessment of cooperation with the relevant adoption center and experiencing difficult emotions that parents often cannot cope with on their own. The results indicate the need to offer long-term emotional, motivational and instrumental support to adoptive families.

Keywords: adoptive parents, fetal alcohol syndrome, FAS, emotions, diagnosis, therapy

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat znacznie wzrosła świadomość dotycząca skutków ekspozycji płodu na alkohol oraz związanego z tym zaburzenia FAS – płodowego zespołu alkoholowego, częściej rozpatrywanego w kategoriach spektrum (FASD), a nie jednorodnego zaburzenia. Choć minęło pół wieku od pierwszych analiz francuskiego lekarza Paula Lemoine'a, który oceniał stan zdrowia dzieci matek nadużywających alkoholu w okresie prenatalnym i zauważył pewne charakterystyczne cechy tych dzieci, to dopiero na początku XXI wieku Ann Streissguth i Kieran O'Malley (2000) wprowadzili termin FASD do naukowej literatury i opisali całe spektrum konsekwencji rozwojowych występujących u dzieci matek spożywających alkohol w czasie ciąży. Objawy FASD mogą odnosić się do sfery motorycznej, poznawczej, społecznej czy emocjonalnej. Określenie *spektrum* wskazuje, że zaburzenia rozwojowe mogą odnosić się do każdej spośród wyżej wymienionych sfer funkcjonowania, różnić je będzie tylko stopień natężenia. Pojęcie FASD opisujące spektrum zespołów chorobowych samo w sobie nie może zostać wykorzystane w diagnostyce klinicznej (Kędra, Borczykowska-Rzepka, 2015). Istnieje bardzo szeroki zakres skutków picia przez matkę alkoholu: od pełnego zespołu alkoholowego płodu (FAS), poprzez częściowy płodowy zespół alkoholowy (PFAS), zaburzenia neurorozwojowe związane z alkoholem (ARND), do tak zwanego „łagodnego” płodowego efektu alkoholowego (FAE). Nie ma pewności, czy dziecko bez wyraźnych objawów FAS w pierwszym roku życia nie było narażone na alkohol w okresie prenatalnym, co oznacza, że objawy mogą pojawić się później (np. w okresie dojrzewania), a nie od razu we wczesnym dzieciństwie.

Najczęściej spotykane zaburzenia rozwojowe dzieci z FAS występują w sferach: poznawczej (np. trudności w uczeniu się, w myśleniu przyczynowo-skutkowym, zaburzenia rozwoju mowy), motorycznej (brak koordynacji wzrokowo-ruchowej, słabe napięcie mięśniowe, zaburzenia orientacji przestrzennej), percepcyjnej (zaburzenia integracji sensorycznej), emocjonalnej (labilność emocjonalna, niska inteligencja emocjonalna) czy

społecznej (trudności w relacjach interpersonalnych. Potwierdzają to zarówno opracowania polskich badaczy (por. Liszcz, 2011; Sarnacka, 2011; Banach, 2011; Baranowska, 2016) jak i zagranicznych (por. Streissguth et al., 2004).

Josephine Nanson, Merrill Hiscock (1990) oraz Ann Streissguth i współpracownicy (1995) odkryli znaczne problemy z uwagą u dzieci narażonych na ekspozycję na alkohol w okresie prenatalnym, natomiast Claire Coles i współpracownicy (1997) oraz Sandra Kelly, Nancy Day i Ann Streissguth (2000) potwierdziły istnienie wielu problemów z zachowaniem adaptacyjnym dzieci z FAS od wczesnego dzieciństwa aż do dorosłości. Problemy behawioralne obejmowały nadmierną aktywność, impulsywność, zachowania buntownicze w szkole, skłonność do uzależnień czy zachowania przestępcze.

Zdaniem Edyty Kędry i Marii Borczykowskiej-Rzepki (2015) najważniejsza jest szybka diagnoza FAS, gdyż może to uchronić dziecko przed wystąpieniem zaburzeń wtórnych. Najczęstszymi zaburzeniami o charakterze wtórnym u dzieci z FAS są m.in. zachowania eksternalizacyjne jak: wysoki poziom złości lub lęku, częste kłamstwa, ucieczki z domu, impulsywne, gwałtowne i aspołeczne zachowania lub zachowania internalizacyjne, tj. zamknięcie się w sobie, przerwanie nauki szkolnej, częste skłonności do autoagresji czy uzależnień. FASD jest problemem bardzo ważnym, którego nie powinno się lekceważyć, gdyż niesie za sobą nieodwracalne konsekwencje (Laskowska, 1998). Dzieci dotkniętych FAS nie da się wyleczyć, jednak podjęte wobec nich oddziaływania będą w stanie poprawić ich codzienne funkcjonowanie (Klimczak, 2011). Terapia dostosowana do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka daje mu możliwość wszechstronnego rozwoju (Banach, 2011).

Dzieci z objawami spektrum płodowego zespołu alkoholowego zazwyczaj nie wychowują się w biologicznych rodzinach. Aż 80% dzieci i młodzieży z tym zespołem trafia do rodzin adopcyjnych, zastępczych lub placówek opiekuńczo-wychowawczych. Zdecydowana większość tych dzieci pochodzi z rodzin biednych, dysfunkcyjnych, często patologicznych i niestety nierzadko opiekunowie stosują wobec nich przemoc. Dzieci pozostające w takich biologicznych rodzinach często nie są zdiagnozowane, przez rodziców są oceniane jako leniwe, a w szkole jako upośledzone; są one odrzucane przez rodziców, zaniedbane, nie otrzymują rodzicielskiej uwagi, miłości ani ciepła (Liszcz, 2015). W rodzinach adopcyjnych dzieci te mają szansę na lepsze życie. Jednak nie zawsze rodzice adopcyjni są świadomi obecności jakiegokolwiek problemu. Rodziny jawnie adopcyjne otwarcie szukają wtedy pomocy u specjalistów, jednak rodziny ukrywające kwestię adopcji często nie sięgają po wsparcie, a problemy są niepoprawnie identyfikowane jako trudności wychowawcze, np. wynikające z zaburzenia więzi. Rodzice ci borykają się

z własnymi trudnymi emocjami, czują się niespełnieni rodzicielsko, często mają obniżone poczucie własnej wartości.

Za przygotowanie rodziców do adopcji (diagnozę, szkolenia, kwalifikację) odpowiada ośrodek adopcyjno-opiekuńczy. Kiedy sąd wyda orzeczenie o adopcji, dziecko staje się pełnoprawnym członkiem rodziny wraz ze wszystkimi tego konsekwencjami. W razie pozytywnego przebiegu przysposobienia dziecko ma szansę na normalny rozwój w rodzinie pełnej miłości, ciepła i zaangażowania, nawet w przypadku jego niepełnosprawności czy zaburzeń rozwojowych.

Rodzicielstwo to więcej niż wpływ rodziców na dzieci (Maccoby, 2002). To interaktywne procesy zachodzące pomiędzy członkami rodziny, ujawniające się w momencie narodzin dziecka, to relacje, na które wpływ ma wiele czynników zarówno ze strony rodziców, jak i dziecka. Każdy członek rodziny nadaje sens takiej relacji zgodnie ze swoimi zasobami, cechami, uczuciami i oczekiwaniami. Podobnie jest z rodzicami adopcyjnymi. Adopcja dziecka zmienia funkcjonowanie rodziny. Na relacje panujące w rodzinie składają się: postawy rodziców adopcyjnych, psychiczny stan dziecka przed dokonaniem przysposobienia, stosunek otoczenia oraz podejście rodziców do problemu ujawnienia adopcji.

Na stan dziecka składają się: traumatyczne przeżycia z przeszłości, wiek dziecka oraz jakość wcześniej utworzonych więzi. Jest to trudny, wymagający i czasochłonny etap budowania wspólnych więzi i wzajemnej akceptacji. Może stać się jeszcze trudniejszy, jeśli dziecko przejawia zaburzenia więzi, ma chorobę sierocą, płodowy zespół alkoholowy (FAS) i rodzice nie są w stanie poradzić sobie z zachowaniem dziecka (Skwarek, 2005; Posłuszna-Owczarz, 2012). Nie ulega jednak wątpliwości, że rodzice adopcyjni powinni być przygotowani na przyjęcie dziecka z niepełnosprawnością czy chorobą. Powinni mieć możliwość przystosowania się do nowej sytuacji, a zwłaszcza do otrzymania wsparcia społecznego. Mimo że w ostatnich latach liczba adopcji w Polsce spada, to jednak wciąż wiele rodzin decyduje się podjąć wyzwanie tego bardzo wymagającego, ale satysfakcjonującego zadania, w którym dobro dziecka jest podstawowym celem. Wychowanie dziecka przez rodzinę adopcyjną jest bardziej złożone niż w wypadku biologicznych rodziców i wymaga dodatkowego wysiłku, aby przezwyciężyć wiele trudności, także emocjonalnych (Skiepko, Brągoszewska, 2009).

Andrzej Ładyżyński (2017) zwraca uwagę na różnice między rodzicielstwem biologicznym a adopcyjnym, gdyż w przypadku rodziców adopcyjnych ważne jest wyjście z egocentrycznej postawy skierowanej na siebie i zaspokajanie własnych potrzeb związanych z posiadaniem dziecka w kierunku empatycznej postawy skierowanej na dziecko i jego potrzeby. Wchodząc w relację rodzinną z dzieckiem, rodzice adopcyjni opierają się na

własnych zasobach, ale także na swoich postawach, oczekiwaniach i nastawieniu. Pojawienie się w rodzinie dziecka niepełnosprawnego czy z zaburzeniami rozwojowymi niekoniecznie musi spowodować zakłócenie życia rodzinnego, wpływ ma na to jednak kilka czynników. W rodzinach biologicznych zależy to głównie od nastawienia rodziców, poziomu *resilience*, czyli odporności psychicznej, oraz dostępnych zasobów własnych do radzenia sobie z trudnościami rozwojowymi dziecka (np. stres rodzicielski, poziom doświadczanych trudnych emocji, umiejętność radzenia sobie z nimi lub poziom kompetencji rodzicielskich). U rodziców adopcyjnych mamy do czynienia z jeszcze innym czynnikiem, jakim jest świadoma decyzja. Rodzice biologiczni nie mają wyboru, muszą się z tą nową i zaskakującą, czy nawet wręcz szokującą, informacją na temat niepełnosprawności ich dziecka pogodzić. Rodzice adopcyjni chcą podejmować decyzję o przyjęciu dziecka z zaburzeniami rozwoju czy niepełnosprawnego z pełną świadomością i własną zgodą. Często czują się oszukani przez ośrodek adopcyjny, ponieważ okazuje się, że ich przysposobione dziecko zaczyna wykazywać zaburzenia rozwojowe. Oczywiście rodzice adopcyjni zasługują na sprawiedliwe traktowanie przez profesjonalistów i tego chcą, z drugiej strony niestety w pierwszym roku życia nie zawsze objawy zaburzeń rozwojowych są tak oczywiste i rozpoznawalne. Często bowiem deficyty rozwojowe występujące we wczesnym czy średnim dzieciństwie mogą wynikać z sieroctwa społecznego i nie mieć podłoża biologicznego. Pożądana jest oczywiście jak najwcześniejsza diagnoza (której, jak możemy zauważyć na podstawie prezentowanych badań, duża część dzieci jeszcze nie ma) mająca służyć nie tylko do opisu deficytów rozwojowych dziecka, ale przede wszystkim do oceny jego możliwości i zasobów, na podstawie których będzie można stworzyć program terapeutyczny i wspierający rozwój dziecka z FAS. Dzięki diagnozie opiekunowie będą mieli możliwość zrozumieć zachowania dziecka i odpowiednio na nie reagować. Rodzice i opiekunowie dzieci z FAS są bardzo otwarci na wszelkie wskazówki i zalecenia dotyczące pracy, ponieważ stają się bardziej świadomi możliwości emocjonalnych i poznawczych dziecka (Iskierka-Mreńca, 2015).

Wiele opracowań teoretycznych i empirycznych wskazuje, że świadomość problemu FAS nadal jest niska, zarówno wśród rodziców, jak i nauczycieli, specjalistów czy lekarzy, dlatego dla wielu rodziców problemem stają się trudności wychowawcze i zdrowotne ich dzieci, a konsekwencją są ponoszone przez nich porażki wychowawcze (por. Lasota, 2018). Barbara Kaczmarek (2011) przeprowadziła wywiad dotyczący tego, czy rodzice, podejmując decyzję o adopcji dziecka, wiedzieli o istnieniu zaburzeń poalkoholowych, czy była im znana historia prenatalnego życia dziecka, a także zadała rodzicom pytanie o zakres ich wiedzy dotyczącej FASD i źródeł, z których ją

czepią. Okazało się, że 83,3% badanych, podejmując decyzję o adopcji dziecka, nie miało wiedzy na temat alkoholowego zespołu płodowego, 90% badanych nie znało historii prenatalnego życia dziecka, a 86,6% rodziców nie dostało żadnej informacji od ośrodka adopcyjnego o możliwości potencjalnego wystąpienia u dziecka zaburzeń rozwojowych wywołanych alkoholem. Rodzice adopcyjni niestety często są zaskoczeni informacją o tym, że ich adoptowane dziecko może mieć poważne trudności rozwojowe, co również potwierdziły wypowiedzi rodziców w obecnych badaniach. Zarówno wśród rodziców adopcyjnych, jak i pracowników ośrodków adopcyjno-opiekuńczych wiedza na temat konsekwencji picia alkoholu przez biologiczną matkę jest wciąż niewystarczająca. Wyniki badań Barbary Kaczmarek (2011) wskazują na to, że 80% badanych wiedzę czerpało z Internetu, od przyjaciół, znajomych oraz z konferencji, szkoleń, literatury, prasy i telewizji. Jedynie 10% rodziców wymieniło pracowników ośrodka adopcyjno-opiekuńczego i taka sama liczba wskazała na specjalistów i lekarzy jako źródło informacji o FASD.

Wyniki badań Agnieszki Lasoty (2019) wykazały istnienie różnic pomiędzy rodzicami biologicznymi i zastępczymi (w tym adopcyjnymi) w deklarowanym poziomie wiedzy na temat zaburzeń rozwojowych dzieci. Autorka zbadała 58 rodziców, w tym rodziców biologicznych oraz zastępczych. Wyniki analizy pokazały, że 3/4 rodziców zastępczych i połowa rodziców biologicznych deklaruje posiadanie wiedzy dotyczącej konsekwencji picia alkoholu przez ciężarną matkę, jaką jest spektrum FASD. Wyjaśnieniem takich wyników może być to, że większy odsetek dzieci z alkoholowym zespołem płodowym znajduje się w rodzinach zastępczych, ponieważ matki biologiczne są niewydolne wychowawczo, pojawia się alkoholizm, zwłaszcza podczas ciąży. Połowa matek biologicznych nie potrafiła powiedzieć, czym jest FAS ani jakie są konsekwencje narażenia dziecka na działanie substancji psychoaktywnych w okresie prenatalnego rozwoju. Wyniki te mogą świadczyć również o tym, że jednak rodzice zastępczy są lepiej przygotowywani niż rodzice adopcyjni pod kątem wystąpienia przeróżnych deficytów i zaburzeń rozwojowych. Rodzice zastępczy zazwyczaj znają całą historię dziecka przysposobionego, znają również rodziców biologicznych, więc mają większą świadomość tego, że u tych dzieci bardzo prawdopodobne mogą być problemy rozwojowe. Do rodzin zastępczych trafiają też zazwyczaj dzieci starsze, u których już pewne problemy czy deficyty się ujawniają.

Jak wskazują doniesienia z badań Ludmily Bakhirevy i współpracowników (2017), spektrum płodowego zespołu alkoholowego występuje 10–15 razy częściej wśród dzieci adoptowanych niż dzieci biologicznych, choć niestety wiele z tych dzieci pozostaje nierozpoznanych klinicznie lub źle zdiagnozowanych. Kluczową barierą w diagnozie jest brak potwierdzonej

prenatalnej ekspozycji na alkohol (PAE). Wśród dużej (681 osób) próby badanych zaklasyfikowanych do grupy osób ze spektrum FASD (zgodnie z czterostopniową skalą diagnostyczną), aż u 2/3 badanych (66%) mimo posiadania pewnych cech typowych dla FASD, brak było wiarygodnej, potwierdzonej informacji na temat prenatalnej ekspozycji na alkohol przez matki biologiczne. Ludmila Bakhireva i współpracownicy (2017) wskazali, że dzieci adoptowane / przysposobione przez rodziny adopcyjne lub zastępcze niespokrewnione trzykrotnie częściej klasyfikowano jako dzieci z prawdopodobnym FASD, ale z brakiem informacji na temat PAE w porównaniu do dzieci adoptowanych przez rodziny spokrewnione, które znały historię prenatalną danego dziecka. Najnowsze wyniki badań (Bakhireva et al., 2017) potwierdzają, że dzieci adoptowane lub przebywające w rodzinach zastępczych częściej mają nieznaną historię prenatalną (i co najważniejsze, brak jest informacji na temat prenatalnej ekspozycji płodu na alkohol), dlatego nie otrzymują one diagnozy FASD, co potencjalnie może prowadzić do odmowy dostępu takim dzieciom do specjalistycznych usług, leczenia i terapii. Spożywanie alkoholu przez matkę podczas ciąży ma długotrwałe niekorzystne skutki, powoduje uszkodzenia strukturalne, behawioralne i poznawcze pomimo radykalnej pozytywnej zmiany środowiska po urodzeniu dziecka (Landgren et al., 2010). W jednych z badań prowadzonych w Europie Wschodniej (Landgren et al., 2010) przeanalizowano i oceniono rozwój z perspektywy neuropsychologicznej i pediatrycznej adoptowanych dzieci w okresie pięciu lat od momentu adopcji. Wyniki badań wskazały, że u ponad połowy adoptowanych dzieci zdiagnozowano zaburzenia ze spektrum alkoholowego zespołu płodowego, z czego FAS u 30%, częściowy FAS u 14%, a związane z ekspozycją na alkohol w okresie prenatalnym zaburzenia neurorozwojowe u 9% dzieci. Wady wrodzone związane z alkoholem stwierdzono u 11% dzieci, z których wszystkie zdiagnozowano jako objawy FAS, niepełnosprawność intelektualną lub znaczne upośledzenie funkcji poznawczych zaobserwowano z kolei u 1/5 dzieci, autyzm u 9%, zaburzenia koncentracji uwagi i nadpobudliwość u 51%, a u 1/3 zaburzenia koordynacji ruchowej. Badaczki podkreśliły, że spektrum FAS oraz neurorozwojowe zaburzenia stanowiły najczęstszy rodzaj zaburzeń wśród badanych adoptowanych dzieci.

Wiele badań skierowanych jest nie na dzieci, ale na rodziców adopcyjnych, w celu uzyskania jak najbardziej rzetelnej wiedzy na temat funkcjonowania rodziny z dzieckiem z FAS. Jedne z badań prowadzonych wśród rodziców adopcyjnych i zastępczych wychowujących dzieci z płodowym zespołem alkoholowym (Sarimski, 2014) pokazały, jakie ci rodzice posiadają zasoby, jakiego stresu doświadczają oraz jakie mają oczekiwania w zakresie wsparcia. Wyniki badań wskazały, że pomimo pozytywnych zasobów

indywidualnych i społecznych rodzice ci odczuwali wysoki poziom stresu. Okazało się, że 1/3 badanych rodziców oceniła wsparcie ze strony profesjonalistów jako niższe niż oczekiwane. Rodzicom w szczególności brakuje informacji na temat diagnozy we wczesnych etapach rozwoju dziecka, profesjonalnej wiedzy i wsparcia związanego ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi dla tych dzieci, wyzwań związanych z edukacją i radzeniem sobie z problemami behawioralnymi. Podobne wyniki otrzymała Lasota (2018) – wsparcie społeczne otrzymywane i oczekiwane przez rodziców dzieci przysposobionych zdecydowanie różniło się od oczekiwań rodziców biologicznych.

Cameron Neece i Neilson Chan (2017) podkreślają, że większość rodziców dzieci z niepełnosprawnością rozwojową i intelektualną cechuje bardzo wysoki poziom stresu rodzicielskiego, zdecydowanie wyższy niż rodziców dzieci zdrowych. Badacze podejmują problematykę codziennych stresorów i wyzwań, z jakimi zmagają się ci rodzice (Baker et al., 2003). Jonathan Weiss (2002) zwraca uwagę na psychologiczny dystres rodziców dzieci z niepełnosprawnością spowodowany w dużej mierze poczuciem izolacji, bezradnością, osamotnieniem w swoich problemach oraz brakiem społecznego wsparcia. Wiadomość o zaburzeniu rozwoju dziecka jest odkrywana przez rodziców podczas wizyt u specjalistów i ich diagnoz, które nie do końca wyjaśniają przyczyny problemów dziecka, jak i rodziców. Leczenie i terapie zalecone przez lekarza bywają często nieefektywne, a problemy dziecka nasilają się, wywołując u rodziców negatywne emocje związane z bezradnością i zniechęceniem. Rodzice źle interpretują zachowania dziecka, przypisując mu lenistwo, buntowniczkość, złośliwość oraz brak dobrej woli. Natomiast do siebie mają pretensje o nieodpowiednie wychowanie, nieporadność, o pobłażliwość i rozpieszczenie, co w przyszłości może skutkować wypaleniem sił, poczuciem poniesionej porażki i w efekcie gorszym stanem psychicznym, a nawet stanami chorobowymi. W momencie gdy rodzice dowiedzą się, jakie jest źródło zaburzeń i problemów dziecka, to mimo wstrząsającej diagnozy odczuwają ulgę. Diagnoza pozwala rodzicom lepiej zrozumieć powody dotychczasowych trudności, dzięki niej zyskują także cenne informacje wyjaśniające zachowania dziecka (Kaczmarska, 2011). W przypadku rodziców adopcyjnych nie jest to jednak tak oczywiste. Rodzice ci z jednej strony tak bardzo oczekiwali upragnionego dziecka, tak wiele pokładali nadziei i wyobrażeń, że trudniej im pogodzić się z tym, że dziecko wykazuje objawy zaburzeń czy zakłóceń rozwojowych, z drugiej strony czują się oszukani przez ośrodki adopcyjno-opiekuńcze, uważają, że pracownicy zataili prawdę o stanie zdrowia dziecka i że nie są gotowi na takie poświęcenie, rozważają więc radykalne rozwiązanie, jakim jest rozwiązanie adopcji. Rodzice adopcyjni dzieci z FAS powinni mieć zapewnione wszechstronne wsparcie

emocjonalne, by swobodnie mogli wyrazić swoje obawy i uczucia w atmosferze bezstronnej akceptacji. Psychologowie, lekarze powinni zapewniać tych rodziców, że ich doświadczenia są zupełnie normalne i naturalne oraz podobne do tych, jakich doświadczają inni rodzice wychowujący dziecko z niepełnosprawnością lub zaburzeniami rozwoju. Należy jednak w tym miejscu wspomnieć, że praktyka ośrodków adopcyjnych pokazuje, że w ostatnich latach coraz więcej rodziców adopcyjnych świadomie decyduje się na przyjęcie dziecka z zaburzeniami rozwojowymi takimi jak FAS.

Badania własne

Celem badań było poznanie opinii, problemów, dylematów, z jakimi borykają się rodzice adopcyjni dzieci z płodowym zespołem alkoholowym FAS, a którymi dzielili się na forach internetowych z innymi rodzicami. Fora internetowe to w ostatnich latach powszechne miejsca wymiany poglądów i informacji między internautami. Według *Słownika Języka Polskiego* forum to „internetowa forma grupy dyskusyjnej, służąca do wymiany informacji i poglądów przy użyciu przeglądarki internetowej”. Ze względu na zakres tematyczny fora dzieli się na wielotematyczne – czyli ogólne, w których nie ma ograniczenia poruszanych tematów i wątków oraz fora sprofilowane, skupiające się na jednym temacie, gdzie wątki oscylują wokół jednego problemu. Ze względu na dostępność wyróżnia się fora publiczne, których zawartość treściowa jest dostępna wszystkim użytkownikom Internetu, bez konieczności rejestracji czy logowania, oraz fora prywatne, do których dostęp ograniczony jest koniecznością logowania lub zostają udostępnione poprzez zaproszenie przez członków forum (Naruszewicz-Duchlińska, 2014).

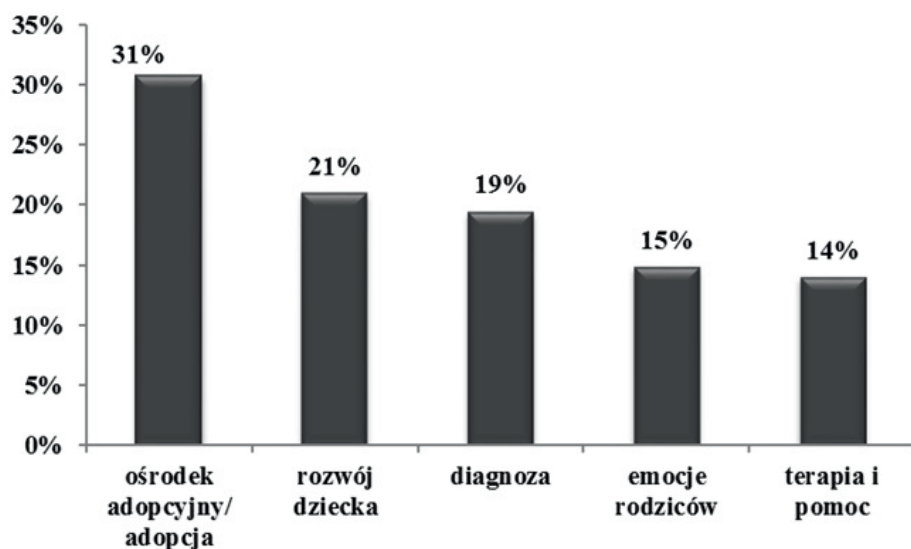
Prezentowane badania polegały na analizie ilościowej oraz jakościowej swobodnych wypowiedzi rodziców dostępnych na trzech wybranych forach internetowych poświęconych adopcji i problematyce FAS². Były to fora ogólnodostępne, bez konieczności logowania, o charakterze sprofilowanym. Brano pod uwagę wyłącznie fora internetowe, w których głównym poruszonym tematem był „FAS”, czyli płodowy zespół alkoholowy, lub „adopcja”. Okazało się, że duża część wypowiadających się forumowiczów to rodzice adopcyjni, dlatego do oceny wybrano jedynie komentarze pochodzące właśnie od nich. Przebieg badań trwał od listopada 2018 do lutego 2019 roku. Z ponad 1640 wpisów wybrano i dokonano analizy jakościowej 300 komentarzy zawierających 458 wątków o różnej tematyce. Liczba rodziców adopcyjnych, których wypowiedzi wzięto pod uwagę, wynosiła 62. Średnio jedna osoba wypowiadała się 3–4 razy na forum, zdarzało się, że

2 Ze względu na zapewnienie pełnej anonimowości osobom zamieszczającym komentarze na forach internetowych w artykule nie zostały umieszczone nazwy forów.

kilka osób było bardziej aktywnych. Zdecydowana większość udzielających się rodziców to kobiety (98%), choć często wypowiadały się w imieniu wspólnym z mężem. Z informacji, jakich udzielały forumowiczki, wynika, że pochodziły one z różnych części Polski.

Wyniki

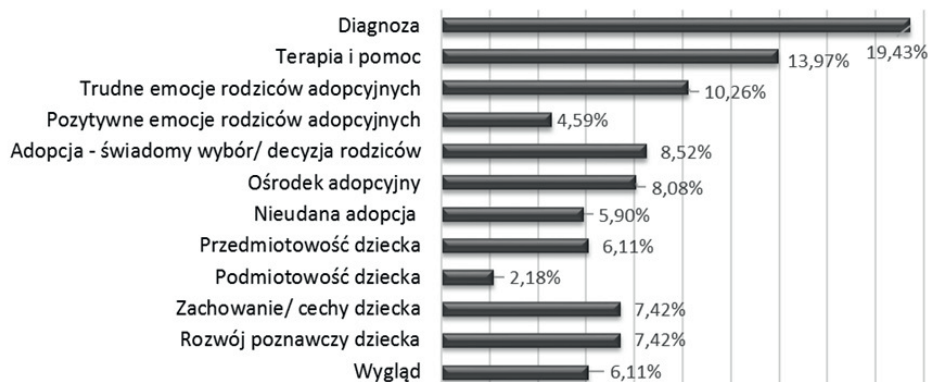
Przeprowadzona w ramach prezentowanych badań analiza treści wpisów rodziców adopcyjnych na forach internetowych pozwoliła określić zakres i specyfikę doświadczanych przez nich problemów.



Wykres 1. Obszary problemowe poruszane w wypowiedziach internetowych przez rodziców adopcyjnych wychowujących dziecko z diagnozą FAS.

Analiza jakościowa materiału badawczego pozwoliła ująć poruszane wątki w pięć głównych obszarów problemowych. Najwięcej, bo prawie 1/3, wypowiedzi rodziców dotyczyła informacji związanych z ośrodkiem adopcyjnym oraz samą adopcją. Drugim ważnym tematem poruszonym przez rodziców była ocena rozwoju ich dzieci. W treści 1/5 wpisów widocznym problemem okazała się diagnoza dzieci z FAS, w 14% treści dotyczyły zaś poszukiwania pomocy i różnych możliwości terapii. Jednym z ważniejszych obszarów problemowych (15% wypowiedzi) okazały się również odczucia i emocje, jakimi dzielili się adopcyjni rodzice między sobą na platformie internetowej.

Bardziej szczegółowa analiza jakościowa pozwoliła wyodrębnić 10 podkategorii, które wymienione zostały na poniższym wykresie:



Wykres 2. Rodzaje problemów poruszanych w wypowiedziach internetowych przez rodziców adopcyjnych wychowujących dziecko z diagnozą FAS.

Z danych uzyskanych w badanej grupie rodziców wynika, że 1/5 postów umieszczanych na forach internetowych dotyczyła poszukiwania lub dzielenia się informacjami związanymi z diagnozą dziecka. Przykładowe wypowiedzi rodziców świadczące o dostrzeganiu problemu, jaki wiąże się z diagnozą FAS, wskazywały na adopcję pozornie zdrowego dziecka. Rodzice pisali, że w Polsce wciąż jest trudny do zdiagnozowania oraz że niewiele specjalistów zajmuje się tą problematyką. Osoby wypowiadające się na forach podkreślały, że znacznie łatwiej jest rodzicom dzieci, które zostały zdiagnozowane już we wczesnym dzieciństwie, gdyż mogą uchronić je przed wtórnymi zaburzeniami rozwojowymi.

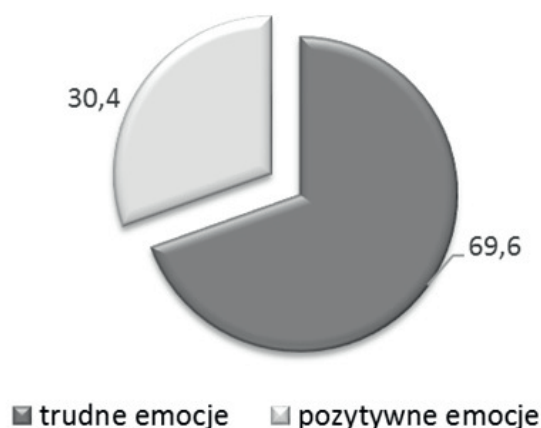
Prawie 14% komentarzy rodziców zawierało treści dotyczące aktywnego poszukiwania profesjonalnej pomocy oraz możliwości terapii dzieci z płodowym zespołem alkoholowym i jej przebiegiem. Rodzice poszukiwali konkretnych miejsc i specjalistów zajmujących się terapią dzieci z FAS. Pytali, jakie są znane rodzaje i metody terapii, prosili o wskazówki, w jaki sposób oni jako rodzice mogą pracować z dzieckiem w domu oraz czy w jakiś sposób można złagodzić objawy zaburzenia. Część rodziców szukała konkretnych narzędzi – kwestionariuszy, testów przydatnych do wstępnej oceny diagnostycznej objawów płodowego zespołu alkoholowego. Forumowicze omawiali wady i korzyści metod terapeutycznych podczas pracy z konkretnymi deficytami rozwojowymi, dzielili się swoimi spostrzeżeniami na temat placówek, które taką terapię prowadzą. Dość często padały słowa

związane z niewiedzą, np.: „wciąż nie wiadomo”, „niestety nikt jeszcze nie wymyślił terapii dla FAS”, „wciąż są poszukiwane metody terapii”.

Doświadczenie emocji i uczuć stanowiło kolejną kwestię poruszaną najczęściej przez rodziców dzieci z FAS na analizowanych forach internetowych. Ponad 10% wypowiedzi dotyczyło doświadczania trudnych emocji związanych z rodzicielstwem adopcyjnym, natomiast zdecydowanie mniej (4,6%) opisywało pozytywne emocje i uczucia związane z rolą rodzica adopcyjnego dziecka z FAS. Wypowiedzi świadczące o bardzo trudnych emocjach rodzicielskich, takich jak lęk, bezradność, niepewność, obawa o przyszłość, zawierały często prośbę o pomoc, o zrozumienie. Rodzice zwracali uwagę, że odczuwają silny lęk związany z niepewnością co do dalszego rozwoju dziecka, jak również z własną niewiedzą na temat tego zaburzenia rozwoju i swoimi umiejętnościami wychowawczymi. Jeden z rodziców napisał, że przyszłość rodziny widzi w czarnych barwach, a codzienność wypełniona jest przerażeniem i strachem. Duża część rodziców dzieliła się na forum swoimi emocjami, mówiła o braku cierpliwości, braku sił, pewnego rodzaju wypaleniu. Warto wspomnieć, że rodzice pisali często, że boją się nie tylko teraźniejszości, ale także przyszłości.

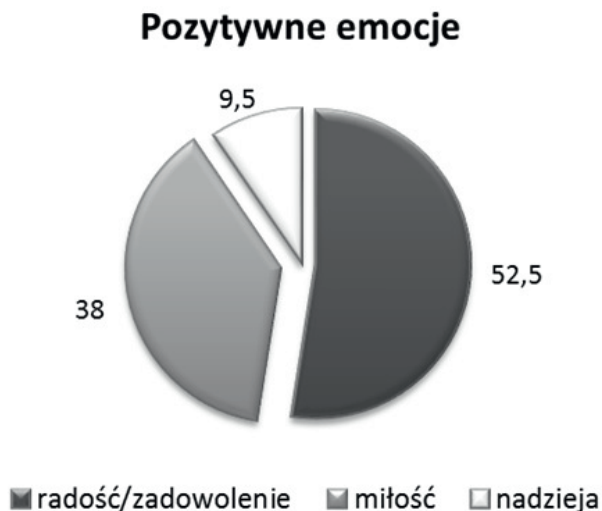
Analizując treści dotyczące emocji, można było zauważyć, że obok trudnych emocji, jak bezradność, złość, czy lęk, pojawiały się (choć dwukrotnie rzadziej) także emocje i uczucia bardzo pozytywne, co zostało zobrazowane na poniższym wykresie.

Emocje rodziców adopcyjnych



Wykres 3. Procentowe wskaźniki wypowiedzi rodziców adopcyjnych na temat odczuwanych emocji.

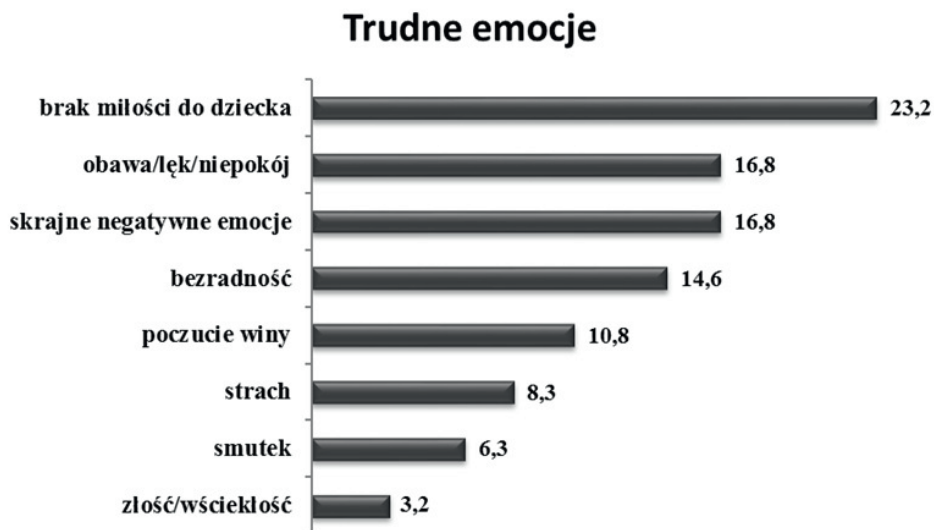
Ilościowa analiza wykazała, że na 69 wypowiedzi internetowych zawierających treści emocjonalne ponad 2/3 opinii (69,57%) dotyczyło doświadczania trudnych emocji (głównie negatywnych) przez rodziców adopcyjnych, natomiast 1/3 wpisów (30,43%) poświęcona była tematyce doświadczania emocji pozytywnych związanych z adopcją dziecka.



Wykres 4. Procentowe wskaźniki wypowiedzi rodziców adopcyjnych zawierających w treści doświadczanie pozytywnych emocji.

Zaprezentowane na wykresie 4 dane wskazują, że ponad połowa badanych (52,5%), która opowiadała o swoich emocjach pozytywnych związanych z rodzicielstwem i adopcją dziecka z FAS, zauważała wiele drobnych powodów do odczuwania zadowolenia i radości. Związane były najczęściej z dostrzeganiem określonych umiejętności rozwojowych (np. dziecko wypowiedziało pierwsze słowo, użyło określenia „mama, tata” potrafi coś zrobić, jest samodzielne w określonych czynnościach). Prawie 40% wpisów dotyczących pozytywnych emocji dotyczyło odczuwania miłości do adoptowanego dziecka. Rodzice zapewniali, że kochają swoje dziecko „mimo niedoskonałości”, byli otwarci na miłość, pełną akceptację dziecka wraz z jego cechami oraz rozwojowymi deficytami. Prawie 10% wypowiedzi dotyczyło uczucia nadziei. Rodzice prezentowali optymistyczne spojrzenie w przyszłość, wierzyli w „lepsze jutro”, mieli „nadzieję na poprawę obecnej sytuacji”.

Niestety, dwukrotnie więcej wpisów internetowych poświęconych było trudnym, negatywnym emocjom doświadczanym przez rodziców adopcyjnych.



Wykres 5. Procentowe wskaźniki wypowiedzi rodziców adopcyjnych zawierających w treści doświadczanie trudnych emocji.

Prawie 1/4 analizowanych wpisów rodziców dotyczyła doświadczania przez nich najbardziej ich zdaniem trudnej emocji, jaką jest brak miłości do swojego dziecka. Niestety część badanych rodziców wprost wypowiadała się, że jednak nie potrafi pokochać „cudzego dziecka”. Około 16,8% osób opowiadało o skrajnie silnych negatywnych emocjach, wprost niezwerbalizowanych, porównując np. życie z dzieckiem z FAS do „drogi przez piekło”. Podobna liczba wypowiedzi dotyczyła doświadczania lęku, niepokoju oraz wielu obaw związanych nie tylko z teraźniejszością, ale również z przyszłością. Rodzice niepokoiли się, jak dzieci poradzą sobie w dorosłym życiu, martwili się o ich poziom samodzielności oraz dorosłego życia w relacji z drugą osobą. Niepokój związany był również z obserwacją u dziecka nietypowych zachowań. Rodzice nie wiedzieli, czy te zachowania wynikają z trudności adaptacyjnych dziecka adoptowanego, czy jednak mają podłoże biologiczne. W treści 15% analizowanych wypowiedzi można było zauważyć doświadczanie bezzadności, poczucia beznadziejności sytuacji oraz brak sił w sytuacji, w której znaleźli się rodzice. Adopcyjni rodzice mieli świadomość tego, że nawet rodziców biologicznych informacja o zaburzeniu rozwoju dziecka mocno przytłacza, co podkreślali, zatem dla rodziców adopcyjnych może być całkowitym szokiem. Znalazły się także wypowiedzi, w których rodzice wprost mówili o tym, że czują się oszukani przez ośrodek adopcyjny, że ich oczekiwania były całkowicie odmienne od zastanej rzeczywistości.

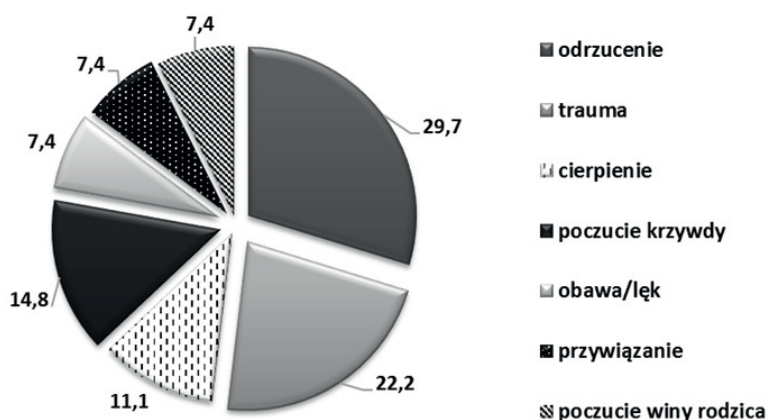
Część rodziców, zwłaszcza nieco starszych dzieci, odczuwała poczucie winy oraz wyrzuty sumienia. Związane były np. ze zwlekaniem z diagnozą, zbyt późnym rozpoczęciem poszukiwania pomocy terapeutycznej albo ze zbyt małą współpracą ze szkołą w celu objęcia lepszą pomocą swojego dziecka doświadczającego trudności edukacyjnych. Forumowicze odczuwali też strach, a nawet przerażenie, które wynikały z pogarszającego się stanu zdrowia adoptowanego dziecka. Pisali o doświadczaniu smutku i współodczuwaniu cierpienia dziecka, czyli empatii (choć jej tak nie nazywali). Czasem smutek przeradzał się w złość. Rodzice pisali, że pragną ze wszystkich sił pomóc swojemu dziecku i czują złość, że tak niewiele mogą zrobić. Złość i wściekłość również skierowane były na pracowników ośrodka adopcyjnego, którzy według rodziców nie udzielili wszelkich informacji o dziecku lub nie wspierają rodziców, bo proces adopcyjny się zakończył (choć problemy z dzieckiem dopiero się ujawniły).

Analiza treściowa wykazała, że 1/3 wszystkich postów zamieszczonych na forach internetowych przez rodziców adopcyjnych wiązała się z ośrodkiem adopcyjnym, procedurami adopcyjnymi oraz konsekwencjami podjęcia decyzji o adopcji. Analiza jakościowa treści pozwoliła na wyodrębnienie osobnych kategorii związanych z ośrodkiem, rodzicami adopcyjnymi oraz dziećmi. I tak, 8% badanych skarżyło się na brak pełnej informacji o adoptowanym dziecku od pracowników ośrodka. Opisywali swoje negatywne doświadczenia związane z tym, że podczas procedury adopcyjnej nie było żadnej informacji o potencjalnych zaburzeniach rozwojowych dziecka, a w niedługim czasie po adopcji okazało się, że dziecko ma prawdopodobnie FASD. Zdaniem rodziców system adopcyjny jest niedoskonały, a zatajając stan zdrowia dziecka przed rodzicami adopcyjnymi, ośrodek adopcyjny działa niezgodnie z prawem. Kolejna grupa wypowiedzi (8,5% wszystkich komentarzy na forach), która bezpośrednio wiązała się z ośrodkiem adopcyjnym, to wpisy na temat podejmowania świadomej decyzji rodziców o adopcji dziecka z zaburzeniem rozwoju czy niepełnosprawnego. Forumowicze podkreślali, że tacy rodzice powinni być w pełni świadomi swojego wyboru, że podjęcie decyzji przez nich jest nawet trudniejsze niż przez rodziców biologicznych. Rodzice adopcyjni powinni mieć możliwość wyboru, a z pewnością nie powinni mieć do końca życia poczucia, że zostali oszukani, lub że jest to kara, bo nie mogą mieć biologicznych dzieci. We wpisach można było zauważyć wysoką świadomość rodziców związaną z podmiotowością dziecka – że decyzja, jaką podejmą, będzie wiążąca przez całe życie; że przyjmują dziecko do rodziny na dobre i na złe. Jeden z rodziców napisał, że „adopcja to nie ruletka, co się trafi, to rodzic dostaje”. Wielu rodziców podkreślało, jak duże znaczenie w ich życiu miało podjęcie decyzji o adopcji. Mówili o dylematach, jakie pojawiały się wraz z myślami o adopcji, reakcji najbliższych, dojrzewaniu decyzji w rodzinie,

małżeństwie. Pisali o odkryciu swojej roli w macierzyństwie czy ojcostwie, często odnosząc się do bardzo pozytywnych doświadczeń.

W analizowanej treści wpisów internetowych pojawił się również wątek związany z możliwością oddawania dziecka z powrotem do ośrodka adopcyjnego. Około 6% wpisów dotyczyło dyskusji nad traktowaniem adoptowanego dziecka w sposób przedmiotowy (mówiąc o oddaniu dziecka, najczęściej z dwóch powodów – dziecko nie spełniało oczekiwań rodziców lub rodzice nie byli przygotowani na trudności związane z wychowaniem dziecka). Rodzice się nawzajem wspierali w tym, że „może lepiej oddać dziecko wcześniej, skoro jest jeszcze takie małe”, że „nie będzie pamiętać”, że „może lepiej, by trafił do innej rodziny”. Tylko 2% postów zawierało zdecydowane odmienne zdanie. Badani wskazywali w swoich wypowiedziach, że dziecko to nie przedmiot i nie można go traktować w sposób: „jak się nie podoba, to go oddaj, niech weźmie go ktoś inny”. Z drugiej strony, w wypowiedziach rodziców adopcyjnych widoczny był również wątek, który dotyczył konsekwencji nieudanej adopcji zarówno dla rodziców, jak i dziecka (5,9%). W przypadku prawie 93% wpisów na temat nieudanej adopcji forumowicze byli zdania, że największych niekorzyści związanych z nieudaną adopcją doświadczają dzieci, a 7,4% wypowiedzi dotyczyło problemów, z jakimi borykają się rodzice. Według opinii na forum tacy rodzice adopcyjni ponoszą „klęskę wychowawczą”, „stratę moralną”, dzieci doświadczają zaś „ponownego odrzucenia” czy „podwójnej straty”, ponieważ z jednej strony będą musiały się zmagać ze swoimi trudnościami rozwojowymi do końca życia, z drugiej zaś z lękiem przed odrzuceniem.

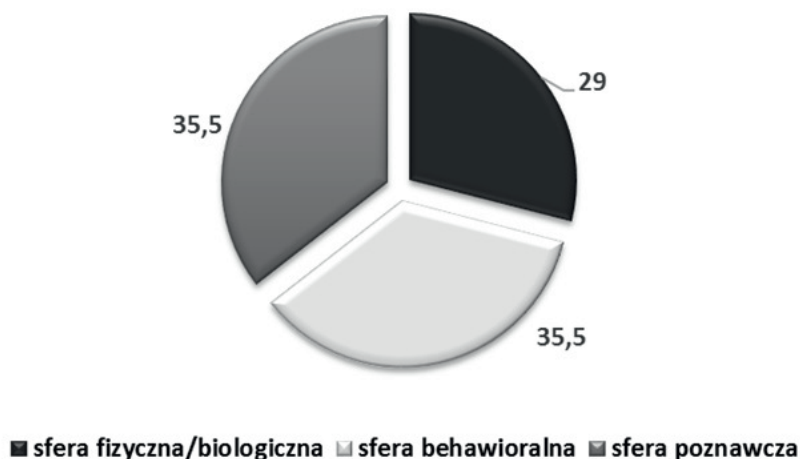
Skutki niekorzystnej adopcji, o których wspomnieli rodzice adopcyjni, zaprezentowane zostały na wykresie 6.



Wykres 6. Skutki nieudanej adopcji w opinii rodziców adopcyjnych.

Wyniki badań wskazują, że prawie 1/3 rodziców wypowiadających się na forum na temat nieudanej adopcji uważa, że największą niekorzyścią dla dziecka wynikającą właśnie z tego, że rodzice podejmują decyzję o oddaniu do placówki, jest – poczucie odrzucenia. Zdaniem 1/5 forumowiczów wypowiadających się na ten temat dziecko doświadcza traumy po dokonanej nieudanej adopcji. Jeszcze inni badani wskazują na poczucie krzywdy i niewyobrażalnego cierpienia u takiego dziecka, silny lęk przed kolejną adopcją, obawę przed odrzuceniem ze strony rodziców. O wtórnych problemach będących konsekwencją przywiązania dziecka do obecnych rodziców można było przeczytać w 7,4% wypowiedzi. Podobna liczba wpisów dotyczyła doświadczenia poczucia winy przez rodziców adopcyjnych, którzy taką decyzję podejmują.

Ostatnią grupą tematyczną poruszaną na wszystkich analizowanych forach były wypowiedzi na temat rozwoju dzieci z FAS. Część wpisów internetowych dokonanych przez rodziców adopcyjnych (21%) dotyczyła prawidłowości oraz dysfunkcji rozwojowych zaobserwowanych u ich adoptowanych dzieci, z czego w prawie równym stopniu wypowiedzi te dotyczyły sfery fizycznej/biologicznej, sfery behawioralnej oraz poznawczej (por. wykres 7).



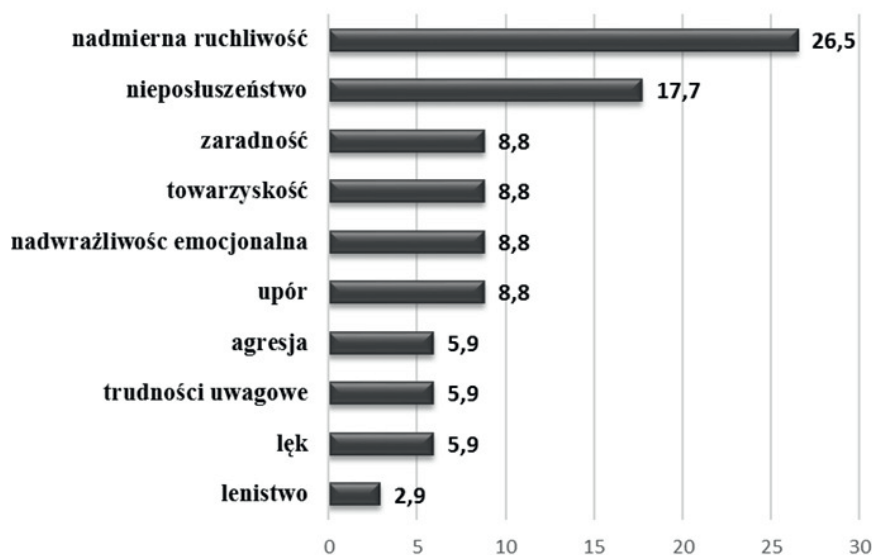
Wykres 7. Wskaźniki procentowe wypowiedzi rodziców adopcyjnych na temat rozwoju dziecka z FAS.

W przypadku sfery biologicznej i fizycznej rodzice najczęściej dzielili się swoimi spostrzeżeniami na temat wyglądu dziecka i jego rozwoju fizycznego. Rodzice zauważali zmienione rysy twarzy, niski wzrost, małą główkę, wąską

górną wargę, dopasowywali cechy zewnętrzne do opisu dziecka z FAS, czasem posługiwali się nawet fachowymi określeniami, np. „dysmorfia twarzy”. W niektórych przypadkach doszukiwali się objawów i cech typowych dla innych chorób genetycznych, by wykluczyć FAS.

W sferze poznawczej najwięcej rodziców skupiało się na trudnościach w nauce (3/4 wszystkich wpisów związanych z rozwojem intelektualnym świadczyło o dostrzeganych trudnościach edukacyjnych dzieci z FAS, a 1/4 wskazywała na brak takich trudności). Pod hasłem *trudności w nauce* rodzice opisywali problemy z matematyką, z pamięcią, z uwagą, czy z myśleniem. W przypadku sfery behawioralnej rodzice pisali zarówno o niepokojących zachowaniach, jak i cechach spostrzeganych u dzieci. Na wykresie 8 zostały przedstawione najczęściej wymieniane cechy i zachowania dzieci z FAS, na które zwracali szczególną uwagę rodzice adopcyjni.

Cechy i zachowania dzieci z FAS



Wykres 8. Wskaźniki procentowe wypowiedzi rodziców adopcyjnych, w których pojawił się wątek dotyczący cech i zachowania dzieci z FAS.

Okazało się, że dla rodziców dostrzegających problemy emocjonalno-społeczne największym z nich był jeden z objawów ADHD, czyli nadmierna ruchliwość dziecka (26,5%). Rodzice zauważali objawy nadpobudliwości i trudności z koncentracją uwagi. Prawie 18% (6 z 34) pisało o nieposłuszeństwie dziecka oraz wiążących się z tym problemach wychowawczych.

Prawie 9% wypowiedzi dotyczyło pozytywnych cech dostrzeganych przez rodziców, np. zaradności (dziecko radzi sobie życiowo, opanowało wiele umiejętności) czy towarzyskości (pogodny, uśmiechnięty, towarzyski). Podobna liczba rodziców zauważyła u dzieci nadmierną wrażliwość emocjonalną, przejawiającą się np. płaczliwością, czy z drugiej strony silny upór i zachowania opozycyjne (musi być tak, jak dziecko chce). Natomiast 6% rodziców wspomniało o zachowaniach agresywnych, o silnym lęku i niepokoju dziecięcym czy o trudnościach uwagowych (rozkojarzenie/nieostrożność dziecka). Najmniejsza liczba wypowiedzi (niecałe 3%) dotyczyła cechy lenistwa, jaką przypisywali forumowicze dzieciom. Według niektórych problem dotyczy rodziców, którzy zbyt mało czasu poświęcają na terapię takich dzieci i pracę nad nimi.

Dyskusja wyników

Wyniki prezentowanych w tym opracowaniu badań ilościowo-jakościowych wskazują, że rodzice adopcyjni borykają się z wieloma problemami związanymi z przyjęciem do rodziny dziecka, u którego podejrzewa się lub zdiagnozowano FASD. Najczęściej poruszany był wątek współpracy z ośrodkiem adopcyjno-opiekuńczym. Niestety ta współpraca nie jest dobrze oceniana. Rodzice mieli żal do pracowników, że nie zostali poinformowani o stanie zdrowia adoptowanego dziecka, czuli się oszukani, mieli poczucie, że nie otrzymują żadnego wsparcia. Pomimo założenia, że wszelkie informacje na temat dziecka powinny być znane, rodzice mają o nim niepełną wiedzę, co prowadzi do domysłów i wywołuje lęk oraz niepewność. Rodzice adopcyjni muszą sobie odpowiedzieć na bardzo ważne pytanie, czy są w stanie zaadoptować kogoś, o kim bardzo mało wiedzą i nie znają jego przeszłości. Zdarza się, że brak wiedzy w wypadku nieudanych adopcji staje się usprawiedliwieniem niepowodzeń w procesie przysposobienia (Połusznia-Owczarz, 2012), co również potwierdzają wyniki obecnych analiz wypowiedzi rodziców adopcyjnych.

Wcześniejsze wyniki autorki (Lasota, 2018) dotyczące wsparcia otrzymywanego oraz oczekiwanego przez rodziców dzieci biologicznych oraz rodziców dzieci przysposobionych (rodzin zastępczych) wskazały, że rodzice przysposabiający dziecko potrzebują więcej wsparcia informacyjnego, społecznego i emocjonalnego oraz wsparcia instrumentalnego w porównaniu z rodzicami biologicznymi. Wprawdzie 93% rodziców zastępczych deklarowało, że otrzymuje pomoc od specjalistów, a 2/3 dostrzega pomoc wielu instytucji, jednak wciąż wsparcie oczekiwane tych rodziców jest wysokie. Połowa badanych rodziców zastępczych oczekuje większego wsparcia od instytucji, szkoły czy specjalistów. Widzimy więc, że rodzice dzieci

przysposobionych, czy to zastępczych, czy adopcyjnych, borykają się ze zdecydowanie większą liczbą problemów związanych z wychowaniem dziecka niż rodzina biologiczna, potrzebują więc także większego wsparcia.

Zaprezentowane w niniejszym opracowaniu wypowiedzi rodziców dotyczyły także świadomego podjęcia decyzji odnośnie do adopcji dziecka z zaburzeniem rozwoju. Zbyt łatwo powierza się rodzinom adopcyjnym dzieci posiadające dysfunkcje, np. dotyczące problemów wychowawczych i rozwojowych, bez żadnego przygotowania ich do tej sytuacji. Rodzicom adopcyjnym należy okazać podejście pełne wrażliwości i szacunku przez profesjonalistów. Rodzice powinni otrzymać jak najbardziej pełną informację o dziecku, a także powinni być poinformowani o możliwości wystąpienia potencjalnych trudności rozwojowych wynikających z biologicznego uposażenia dziecka oraz środowiskowych wpływów w okresie prenatalnym i przed adopcją. Zarówno rodzice, jak i dziecko powinni być objęci długoterminowym wsparciem, powinni wiedzieć, jakie mają możliwości związane z terapią, pomocą, wsparciem. Rodziców adopcyjnych należy traktować jako aktywnych i znaczących partnerów podczas procesu terapii i wspierania rozwoju dziecka z zaburzeniami rozwojowymi czy niepełnosprawnością (por. Fiamenghi, Messa, 2007).

Rodzice często wypowiadali się na forum na temat rozwoju swojego dziecka. Wpisy najczęściej dotyczyły rozwoju biologicznego (niepokojącego wyglądu dziecka), poznawczego (trudności edukacyjnych) oraz behawioralnego (trudności z zachowaniem). Około 15% wypowiedzi na forum dotyczyło doświadczanych emocji, z czego 2/3 to emocje o zabarwieniu negatywnym. Rodzice adopcyjni opowiadali o swoim rozczarowaniu, o braku miłości do dziecka, o lęku związanym z dysharmonijnym rozwojem dziecka. Ogarniało ich poczucie bezradności, poczucie winy, smutku i złości skierowanej na innych. Niektórzy rodzice mimo ogromnego wysiłku nie są w stanie uzyskać dokładnej diagnozy ich dziecka. Może być to dla nich bardzo frustrujące, przygnębiające i niepokojące. Rodzic może mieć wrażenie, że znajduje się w sytuacji bez wyjścia, czuje się bezsilny. Zachowania dziecka są niewyjaśnione, przez co inni mogą obwiniać rodzica o to, w jaki sposób je wychowuje (Graefe, 1999).

Urszula Bartnikowska i Katarzyna Ćwirynkało (2013) na podstawie wywiadów narracyjnych z matkami adopcyjnymi i zastępczymi opisały doświadczanie podobnych trudności jak w prezentowanych badaniach. Zdaniem autorek wiele matek ma trudności w pokochaniu dzieci z podejrzeniem bądź diagnozą niepełnosprawności oraz budowaniu pozytywnych relacji z nimi. Rodzice absolutnie nie byli przygotowani na przyjęcie dziecka z deficytami rozwojowymi. Co więcej, wśród rodziców adopcyjnych wciąż jest bardzo mała świadomość istnienia zaburzenia FAS. Niniejsze badania

również potwierdzają, że większość rodziców adopcyjnych będących uczestnikami forum nie była gotowa na przyjęcie do rodziny dziecka z płodowym zespołem alkoholowym.

Wyniki badań potwierdzają, że większość rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną lub rozwojową cechuje się wysokim poziomem tzw. stresu rodzicielskiego, choć, co również pokazują badania, stopień stresu, jaki odczuwają rodzice, różni się w zależności od rodzaju stresu i trudności rozwojowych dziecka. Badacze poszukujący czynników predykcyjnych stresu rodzicielskiego w rodzinach dzieci z zaburzeniami rozwojowymi odkryli, że problemy z zachowaniem dzieci wydają się najsilniejszym predyktorem stresu wśród tych rodziców (Neece, Chan, 2017). Badania wskazują także, że związek między stresem rodzicielskim a problemami z zachowaniem dziecka jest dwukierunkowy, więc to stres rodzicielski może zaostrzać problemy z zachowaniem dziecka (Neece, Chan, 2017). Kolejne wyniki badań (Najmi et al., 2018) pokazują, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością psychiczną doświadczają zdecydowanie większego stresu w porównaniu z rodzicami dzieci z niepełnosprawnościami fizycznymi. Co więcej, odkryto istotny pozytywny związek między poziomem stresu rodzicielskiego a stylem radzenia sobie z emocjami, negatywny związek zaś z satysfakcją małżeńską. Okazuje się, że cechy psychologiczne matki, takie jak zadowolenie z małżeństwa, brak problemów psychicznych czy konstruktywne style radzenia sobie z emocjami, są istotnymi determinantami niskiego poziomu rodzicielskiego stresu (Najmi et al., 2018). Barbara Johnson (2000) na podstawie badań matek dzieci niepełnosprawnych próbowała znaleźć odpowiedź na pytanie, czym cechuje się rodzicielstwo tych matek, jakie są ich mocne i słabe strony jako rodzica, w jaki sposób zachęcają do rozwijania umiejętności społecznych czy poznawczych dzieci oraz jakie postawy rodzicielskie prezentują. Z badań wyłoniły się różne poziomy doświadczanych problemów. Jednym z najważniejszych była umiejętność lub jej brak radzenia sobie z trudnymi emocjami doświadczanymi zarówno przez samych rodziców, jak i przez ich dziecko. W jeszcze innych badaniach odkryto, że wskaźniki stresu wiążą się z jakością relacji rodzinnych, komunikacją w rodzinie i poczuciem wsparcia (Fiamenghi, Messa, 2007).

Przysposobione dziecko ma dużą szansę stworzyć z rodzicami adopcyjnymi rodzinę, lecz niestety pojawiają się również adopcje nieudane. Stanowią one duży problem społeczny, który charakteryzuje się ponownym odrzuceniem i skrzywdzeniem adoptowanego dziecka. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest właśnie brak dobrego przygotowania rodziców adopcyjnych na przyjęcie dziecka, którego rozwój może nie przebiegać harmonijnie i prawidłowo, a niestety często dopiero po przysposobieniu dziecka okazuje się, że jego problemy rozwojowe to FAS, będący konsekwencją

prenatalnej ekspozycji na alkohol przez matkę biologiczną, o której nikt nie był poinformowany (ani ośrodek, ani przybrani rodzice). Dlatego tak ważne jest, aby dobór rodziców przysposabiających był właściwy, a komunikacja z ośrodkiem adopcyjnym prawidłowa.

Ośrodek adopcyjny w żaden sposób nie powinien zatajać sytuacji zdrowotnej dziecka. Rodzice mają prawo znać wszelkie informacje na jego temat, inaczej mogą poczuć się oszukani i obwiniać pracowników za nieudaną adopcję. Rodzic, który ma pełną wiedzę na temat pochodzenia i stanu zdrowia dziecka, jest w stanie zdecydować, czy poradzi sobie w danej sytuacji, czy też nie chce narażać dziecka na niekorzyści związane z nieudanym przysposobieniem. Kolejną istotną sprawą jest informowanie rodziców adopcyjnych o trudnościach wychowawczych dziecka. Dzięki takiej rozmowie nie powinni mieć poczucia, że nie sprawdzają się jako rodzice i robią coś nie tak. Wychowanie dziecka, w szczególności z FAS, wiąże się z dużymi trudnościami, dlatego warto poinformować o możliwości skorzystania z profesjonalnej pomocy psychologicznej w chwili pojawienia się problemów. Agresywność, nadmierna ruchliwość, upór, nieposłuszeństwo, rozkojarzenie to tylko niektóre zachowania dziecka wzbudzające trudne emocje u rodziców. Jeżeli rodzic nie jest w stanie poradzić sobie z wychowaniem dziecka, należy poszukiwać wsparcia u specjalistów, zwłaszcza takich, którzy opracują indywidualny plan pracy terapeutycznej dziecka z FAS dla rodziców i szkoły.

Co ciekawe, analizowane w tych badaniach wypowiedzi rodziców w bardzo małym stopniu dotyczyły emocji dzieci, tego, co czują, i jak w tej sytuacji się odnajdują. Perspektywę dzieci starały się przyjąć tylko te osoby, które pisały o konsekwencjach nieudanej adopcji. W literaturze przedmiotu takie spojrzenie z perspektywy dziecka możemy odnaleźć w opracowaniu Andrzeja Ładyżyńskiego (2017). Autor przeprowadził narracyjne badania wśród pracowników, którzy wspierają dzieci w czasie oczekiwania na adopcję. Zwrócono uwagę na głębokie potrzeby emocjonalne tych dzieci, na doświadczanie przez dzieci wielu negatywnych emocji jak złość, gniew, lęk, żal. Wyjaśniono, że często to właśnie lęk dziecka może być odbierany przez dorosłych jako krnąbrność, upór czy nieposłuszeństwo. Lęk bowiem generuje zachowania agresywne. Adopcja to misterna budowla, w której trzeba przygotować przede wszystkim mocne fundamenty, aby podczas wznoszenia budowla ta nie uległa zniszczeniu. Należy być pełnym wrażliwości, delikatności i otwartości na trudności doświadczane z obu stron, pochodzące zarówno od dziecka, jak i od rodziców adopcyjnych (Ładyżyński, 2017).

Ostatnim podejmowanym przez rodziców wątkiem było dzielenie się informacjami na temat możliwości terapii dziecka z FAS. Terapia może

przynieść odpowiednie skutki tylko wtedy, gdy zostanie przeprowadzona właściwa diagnoza dziecka. Diagnozę musi przeprowadzić wykwalifikowana osoba, która będzie w stanie ocenić rozwój intelektualny dziecka oraz precyzyjnie określić braki i potrzeby w każdej sferze jego funkcjonowania. Dzięki dobrze postawionej diagnozie zespół terapeutyczny oraz rodzice dziecka wiedzą, nad czym muszą pracować, aby pomóc mu się rozwijać. Pomocne dla rodziców może się okazać uczestnictwo w grupach wsparcia oraz możliwość korzystania z psychoedukacji czy psychoterapii.

W artykule zaprezentowano tylko niektóre dylematy i problemy, z jakimi muszą radzić sobie rodziny adopcyjne wychowujące dziecko z podejrzeniem FASD. Należy podkreślić, że aby terapia dziecka była efektywna, wymagane jest posiadanie wiedzy na temat zaburzenia, diagnozy i terapii. Szybkie podjęcie działań terapeutycznych i pomocowych może być możliwe dzięki wczesnej diagnozie i obecności rodziny. Dzieci z FASD często nie mają tych dwóch rzeczy, stąd istnieje u nich możliwość zagrożenia zaburzeniami wtórnymi. Działania terapeutyczne muszą być dobrze zaplanowane i nie mogą opierać się na dowolnych modelach terapeutycznych. Każde dziecko ma swoją specyfikę rozwojową, zatem aby terapia miała sens, należy podążać za aktualnym rozwojem dziecka (Jadczak-Szumiło, 2015). W założeniach długofalowych należy stworzyć dobry system wsparcia, tak by i dziecko, i jego rodzice oraz rodzeństwo mogli zaakceptować rzeczywistość FASD oraz ograniczenia, których zrozumienie będzie konieczne do osiągnięcia sukcesu.

Niniejsza publikacja zachęca do podjęcia tematu wdrażania nowych, lepszych procedur w celu zwiększenia świadomości wśród kandydatów na rodziców adopcyjnych odnośnie do problemów, z jakimi mogą borykać się dzieci oddawane do adopcji, poszerzania wiedzy potencjalnych rodziców na temat często spotykanych zaburzeń rozwojowych jak FAS, RAD, autyzm czy ADHD, udzielania pełnej informacji na temat historii prenatalnej dziecka, jeśli pracownicy ośrodka taką wiedzę posiadają, uszanowania możliwości wyboru przez rodziców adopcyjnych i podjęcia świadomej decyzji o wychowaniu dziecka z zaburzeniami rozwojowymi, a także gotowości pomocy rodzinie na każdym etapie rozwoju dziecka i objęcia długoterminowym wsparciem emocjonalnym, motywacyjnym czy instrumentalnym rodzin adopcyjnych.

Bibliografia

- Bakhireva, L.N., Garrison, L., Shrestha, S., Rogers, K. (2017). Challenges of Diagnosing Fetal Alcohol Spectrum Disorders in Foster and Adopted Children. *Alcohol*, 67, 37–43. DOI: 10.1016/j.alcohol.2017.05.004.
- Baker, B.L., McIntyre, L.L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., Low, C. (2003). Preschool children with and without developmental delay: Behavior problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4/5), 217–230.

- Banach, M. (2011). Specyfika picia alkoholu przez kobiety w Polsce. W: M. Banach (red.), *Alkoholowy zespół płodu. Teoria. Diagnostyka. Praktyka* (s. 103–132). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Baranowska, A. (2016). Płodowy zespół alkoholowy (FAS) jako zagrożenie dla rozwoju dziecka. *Journal of Education, Health and Sport*, 6(3), 148–158.
- Bartnikowska, U., Ćwirynkało, K. (2013). Adaptacja do rodzicielstwa adopcyjnego i zastępczego dziecka z niepełnosprawnością. *Studia nad Rodziną*, 17, 1(32), 251–273.
- Coles, C.D., Platzman, K.A., Raskind-Hood, C.L., Brown, R.T., Falek, A. Smith, I.E. (1997). A comparison of children affected by prenatal alcohol exposure and attention deficit, hyperactivity disorder. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 21(1), 150–161. DOI: 10.1111/j.1530-0277.1997.tb03743.x.
- Fiamenghi, G.A. Jr, Messa, A.A. (2007). Parents, children and disability: Studies on family relations [Pais, Filhos e Deficiência: Estudos Sobre as Relações Familiares]. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(2), 236–245. DOI: 10.1590/S1414-98932007000200006.
- Graefe, S. (1999). *Parenting Children Affected by Fetal Alcohol Syndrome: A Guide for Daily Living* (pp. 1–71). Canada: Ministry for Children and Families edition, British Columbia.
- Iskierka-Mreńca, M. (2015). Dziecko z FASD w procesie diagnozy – z doświadczeń psychologa-praktyka. W: *Zrozumieć dziecko z FASD* (s. 8–9). Warszawa: Fundacja EY.
- Jadczak-Szumiło, T. (2015). Problemy diagnostyczne dzieci z FASD – implikacje diagnozy. Podsumowanie 15 lat badań własnych nad problemem dzieci z FASD w Polsce. *Materiały XXI Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej w Bydgoszczy* (s. 240–250). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu SWPS.
- Johnson, B.S. (2000). Mothers' perceptions of parenting children with disabilities. *The American Journal of Maternal/Child Nursing*, 25(3), 127–132. DOI: 10.1097/00005721-200005000-00005.
- Kaczmarska, B. (2011). Problemy rodziców wychowujących dzieci z FASD. W: M. Banach (red.), *Alkoholowy zespół płodu. Teoria, diagnostyka, praktyka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kędra, E., Borczykowsk-Rzepka, E. (2015). *Płodowy zespół alkoholowy w ujęciu interdyscyplinarnym*. Opole: Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Kelly, S.J., Day, N., Streissguth, A.P. (2000). Effects of prenatal alcohol exposure on social behavior in humans and other species. *Neurotoxicology and Teratology*, 22(2), 143–149. DOI: 10.1016/S0892-0362(99)00073-2.
- Klimczak, J. (2011). Fetal Alcohol Syndrome – czyli skutki oddziaływania alkoholu na płód. W: M. Banach (red.), *Alkoholowy zespół płodu. Teoria. Diagnostyka. Praktyka* (s. 147–156). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Landgren, M., Svensson, L., Strömmland, K., Andersson Grönlund, M. (2010). Prenatal Alcohol Exposure and Neurodevelopmental Disorders in Children Adopted From Eastern Europe, *Pediatrics*, 125(5), 1178–1185. DOI: 10.1542/peds.2009-0712.
- Laskowska, B. (1998). Alkoholizm matki a jego destrukcyjny wpływ na dziecko. *Studia nad rodziną*, 2/1(2), 177–185.
- Lasota, A. (2018). Wsparcie rodziców biologicznych i zastępczych w wychowaniu dzieci – oczekiwania a rzeczywistość. *Wychowanie w Rodzinie*, XVII(1), 225–240.

- Lasota, A. (2019). Deklarowana wiedza o dziecięcych zaburzeniach rozwojowych i postrzegany obraz dziecka przez rodziców zastępczych i biologicznych. W: A. Lasota, K. Tomaszek (red.), *Dynamizacja rozwoju człowieka od dzieciństwa do starości* (s. 43–70). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Liszczy, K. (2011). *Dziecko z FAS w szkole i w domu*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Liszczy, K. (2015). Dzieci matek pijących alkohol w ciąży – dziecko z FASD w rodzinie – biologicznej, zastępczej, adopcyjnej lub w domu dziecka. W: *Zrozumieć dziecko z FASD* (s. 10–13). Warszawa: Fundacja EY.
- Ładyżyński, A. (2017). „Zanim adopcja zapuka do drzwi” – Narracje pracowników wspierających dziecko w okresie oczekiwania. *Roczniki Pedagogiczne*, 9(45), 57–69. DOI: 10.18290/rped.2017.9.4-4.
- Maccoby, E. (2002). Parenting Effects: Issues and Controversies. In: J.G. Borkowski, S.L. Ramey, M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the Child's World*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. DOI: 10.4324/9781410603616-3.
- Najmi, B., Heidari, Z., Awat Feizi, A., Hovsepien, S., Momeni, F., Azhar, S. (2018). Do Psychological Characteristics of Mothers Predict Parenting Stress? A Cross-Sectional Study among Mothers of Children with Different Disabilities. *Archives of Psychiatric Nursing*, 32(3), 396–402. DOI: 10.1016/j.apnu.2017.12.004.
- Nanson, J.L., Hiscock, M. (1990). Attention deficits in children exposed to alcohol prenatally. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 14(5), 656–661. DOI: 10.1111/j.1530-0277.1990.tb01223.x.
- Naruszewicz-Duchlińska, A. (2014). Nowe media a nowe gatunki – wstępna charakterystyka genologiczna internetowego forum dyskusyjnego. *Postscriptum Polonistyczne*, 2, 27–38.
- Neece, C., Chan, N. (2017). The stress of parenting children with developmental disabilities. In: K. Deater-Deckard, R. Panneton (Eds.), *Parental stress and early child development. Adaptive and maladaptive outcomes* (pp. 107–124). New York: Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-55376-4_5.
- Posłuszna-Owczarz, M. (2012). Zdrowa rodzina adopcyjna – to znaczy jaka? *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica*, 16, 73–87.
- Sarimski, K. (2014). Caregiver Stress in Foster and Adoptive Parents of Children with Fetal Alcohol Spectrum Disorders. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 63(8), 649–665. DOI: 10.13109/prkk.2014.63.8.649.
- Sarnacka, B. (2011). Funkcjonowanie dzieci z FAS. W: M. Banach (red.), *Alkoholowy zespół płodu. Teoria. Diagnoza. Praktyka* (s. 157–172). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Skiepmo, M., Brągoszewska, J. (2009). Psychiatric disorders in adopted children. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 9(3), 207–213.
- Skwarek, B. (2005). Polskie rodziny adopcyjne w świetle badań. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 18–25.
- Słownik Języka Polskiego PWN. Online: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/forum%20.html> (dostęp: 13.10.2019).
- Streissguth, A.P., O'Malley, K. (2000). Neuropsychiatric implications and long-term consequences of fetal alcohol spectrum disorders. *Seminars in Clinical Neuropsychiatry*, 5(3), 177–90. DOI: 10.1053/scnp.2000.6729.

- Streissguth, A.P., Bookstein, F.L., Barr, H.M., Sampson, P.D., O'Malley, K., Young, J.K. (2004). Risk factors for adverse life outcomes in fetal alcohol syndrome and fetal alcohol effects. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 25(4), 228–238. DOI: 10.1097/00004703-200408000-00002.
- Streissguth, A.P., Bookstein, F.L., Sampson, P.D., Barr, H.M. (1995). Attention: Prenatal alcohol and continuities of vigilance and attentional problems from 4 through 14 years. *Development and Psychopathology*, 7(3), 419–446. DOI: 10.1017/S0954579400006611.
- Weiss, M.J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*, 6, 115–130.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica XII (2019)

ISSN 2084-5596

DOI 10.24917/20845596.12.8

Daniel Jakimiec¹

VI Wydział Cywilny Sądu Rejonowego Lublin-Zachód w Lublinie

VI Civil Division of the District Court in Lublin

Interwencja służb środowiska lokalnego formą pomocy rodzinie

Streszczenie

Uregulowania prawne dotyczące realizacji funkcji rodziny oraz władzy rodzicielskiej przez dorosłych jej członków znajdują wyraz w szeregu norm zawartych w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym. W artykule dokonano przeglądu form instytucjonalnej pomocy umocowanych w polskim systemie prawnym, uwzględniając znaczenie rodziny dla rozwoju wszystkich jej członków, a szczególnie małoletnich dzieci. W przypadku wystąpienia problemów w zakresie pełnienia władzy rodzicielskiej organy państwowe podejmują interwencje o charakterze dobrowolnym (stadium przedsądowe) i przymusowym (stadium sądowe). Analizie poddano także zakres przedmiotowy pomocy udzielanej rodzinie – w zależności od rodzaju problemów i stopnia dysfunkcyjności – przez instytucje państwowe na podstawie aktów normatywnych różnych szczebli.

Słowa kluczowe: rodzina, władza rodzicielska, dysfunkcja, rodzic, małżonek, dziecko

Intervention of local community services as a form of family assistance

Abstract

Legal regulations regarding the performance of family functions and parental responsibility find expression in many norms included in the Family and Guardianship Code. The article reviews the forms of institutional assistance that are included in the Polish legal system, taking into account the importance of the family for the development of all its members, especially minor children. In case of problems in the area of parental responsibility, state authorities undertake voluntary (pre-trial) and forced (judicial) interventions. The subject scope of assistance provided to the family, depending on the type of problems and the degree of dysfunctionality, by state institutions based on normative acts of various levels was also analyzed.

Keywords: family, parental responsibility, dysfunction, parent, spouse, child

1 ORCID: 0000-0003-1014-5759. Adres do korespondencji: danieljakimiec@onet.pl.

Wprowadzenie

Rodzina stanowi podstawową jednostkę społeczną złożoną z osób powiązanych więzami małżeńskimi i rodzicielskimi. Wzajemne stosunki i relacje między członkami rodziny są określane przez tradycję przekazywaną wychowaniem, które z kolei opiera się na wzajemnych uczuciach i postawach zgodnych z obowiązującym prawem i nakazami natury moralnej. Dla uznawanych przez rodzinę prerogatyw nie bez znaczenia pozostaje też oddziaływanie nakazów o charakterze religijnym. Ogólnie mówiąc, rodzina stanowi dziedzictwo kulturowe pokoleń, z których każde jest kolejnym ogniwem jej historii. Zazwyczaj kolejne młode pokolenia pragną zakładać takie rodziny, jakie znają i z jakich się wywodzą, kierują się najważniejszymi dla jej dobrego funkcjonowania wartościami, wśród których wyróżnić trzeba opiekę i odpowiednie wychowanie małoletnich dzieci, wzajemny szacunek oraz wsparcie między małżonkami, a także pomoc jej członkom słabym i nieporadnym ze względu na wiek (Majka, 1982). Rodzina, w której dominują te wartości, tworzy najtrwalszą ze wspólnot, odporną na wpływy otaczającego ją środowiska zewnętrznego (Gromek, 2019). Zachodzące w niej zmiany, w tym odejście od rodziny w ujęciu konserwatywnym, a więc od modelu patriarchalnego do modelu egalitarnego, nie są w stanie jej zagrozić, gdy wyżej wymienione wartości dominują w jej funkcjonowaniu. Dla rodziny znacznie bardziej niebezpieczne od zmian modelu są negatywne wpływy, jakim jest poddawana ze strony otaczającego ją środowiska. Szczególnie niebezpieczne jest to, gdy w jej poczet wchodzi nowi członkowie, nieuznający powyższych wartości lub niemający świadomości ich nadrzędności. Istnieją też sytuacje, gdy kolejne pokolenia odchodzą od tych wartości w sposób zagrażający funkcjonowaniu rodziny. W takich wypadkach rodzina staje się dysfunkcyjna i w konsekwencji niezbędna jest pomoc udzielana jej przez państwo (Smoczyński, 2011).

Charakterystyka działań instytucji państwowych w zakresie pomocy rodzinie

Wsparcie rodziny w trudnościach zagrażających jej prawidłowemu funkcjonowaniu należy do konstytucyjnych zasad państwa polskiego. Zatem rodzinie w przypadku zaistnienia problemów związanych z jej funkcjonowaniem powinno zostać udzielone wsparcie przez organy państwowe (Gajda, 2018). Pomoc organów władzy państwowej, przyjmując za kryterium udział beneficjentów, można podzielić na dwa stadia. Pierwsze z nich oparte jest na zasadzie dobrowolności, gdy pomoc udzielana jest w stadium przedsądowym przez organy pozasądowe. Aktualnie w przeważającym zakresie są to działania realizowane przez instytucje funkcjonujące w ramach jednostek samorządu terytorialnego. W zależności od stopnia

dysfunkcyjności rodziny i zaangażowania osób, do których jest kierowana pomoc, działania te mogą się zakończyć w tym stadium lub nie. Gdy stopień dysfunkcyjności rodziny i brak zaangażowania ze strony beneficjentów pomocy zagraża dalszemu funkcjonowaniu tej podstawowej jednostki społecznej, konieczne jest zainicjowanie drugiego stadium wsparcia. Jest ono pozbawione dobrowolności – wówczas pomoc zostaje udzielana w ramach wykonywanego orzeczenia sądowego. W tym wypadku ustawodawca, przyjmując założenie o konieczności ingerencji w sferę praw podmiotowych, kieruje się potrzebą ochrony rodziny i jej najbliższych członków. Ochrona ta jest zbieżna z interesem społecznym, przeciwdziałanie źródłom dysfunkcyjności rodziny sprzyja bowiem prawidłowemu kształtowaniu postaw jej członków i przygotowaniu ich do pracy dla dobra ogółu. Stadium sądowe, w którym następuje kształtowanie społecznie pożądaných postaw, stanowi postępowanie wykonawcze, a więc etap po wydaniu orzeczenia w postępowaniu rozpoznawczym, natomiast odbywający się w jego toku proces oddziaływania na jednostkę można określić mianem uspołecznienia i socjalizacji. Proces oddziaływania na jednostkę w toku tego postępowania ma duże znaczenie dla jej przygotowania do prawidłowego funkcjonowania w rodzinie i społeczeństwie (Strzeszewski, 1978).

Działania podejmowane przez pozasądowe instytucje i organy właściwe w zakresie pomocy rodzinie są ukierunkowane na identyfikację zjawiska jej dysfunkcji. Stwierdzenie tego zjawiska wymaga podjęcia właściwej interwencji. Osobami, które zazwyczaj najczęściej w pierwszej kolejności udzielają pomocy takim rodzinom, są pracownicy socjalni, oczywiście nie pomijając znaczenia pomocy udzielanej przez przedstawicieli innych instytucji, jak szkoła lub organy Policji. Głównym aktem prawnym określającym uprawnienia pracowników socjalnych w zakresie świadczonej pomocy jest ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 roku (Dz. U. z 2004 r., nr 64, poz. 593 z późn. zm., dalej: PSU). Analiza przepisów wymienionej ustawy prowadzi do wniosku, że interwencja ta może przybrać dwie formy.

W pierwszej z nich pomoc jest udzielana na wniosek członków zainteresowanej rodziny po uprzedniej ocenie sytuacji materialnej, bytowej oraz zdrowotnej osób ją tworzących. Ocena jest dokonywana w zależności od rodzaju pomocy, o której uzyskanie zwraca się rodzina. Zatem przy tej formie pomocy następuje kwalifikacja sytuacji rodziny rozstrzygająca o potrzebie jej udzielenia. Ta forma pomocy ma miejsce, gdy dysfunkcyjność nie jest znaczna, a rodzina potrzebuje wsparcia w wypełnianiu jej funkcji. W tym wypadku członkowie rodziny mają świadomość funkcji, jakie ona spełnia względem każdej z osób wchodzących w jej skład, i odczuwają potrzebę ich wypełniania.

Druga forma interwencji dotyczy znacznego zakresu dysfunkcjonalności rodziny. Ma to miejsce w przypadku gdy rodzina nie wypełnia swoich funkcji, a jej członkowie nie odczuwają potrzeby ich wypełniania lub nawet nie mają świadomości istnienia tych funkcji. Interwencja przybiera wówczas charakter kryzysowej. Pod pojęciem interwencji kryzysowej należy rozumieć „[...] zespół interdyscyplinarnych działań podejmowanych na rzecz osób i rodzin będących w stanie kryzysu, których celem jest przywrócenie równowagi psychicznej i umiejętności samodzielnego radzenia sobie, a dzięki temu zapobieganie przejściu reakcji kryzysowej w stan chronicznej niewydolności psychospołecznej. W ramach interwencji kryzysowej jest udzielana natychmiastowa specjalistyczna pomoc psychologiczna, a w zależności od potrzeb – w formie poradnictwa socjalnego lub prawnego, w sytuacjach uzasadnionych – schronienia do 3 miesięcy” (PSU, art. 47).

W tym miejscu warto podkreślić, że prezentowane w literaturze przez Krzysztofa Sarzałę (2018) cechy interwencji kryzysowej dotyczące przemocy w rodzinie można w istocie odnieść do każdej przyczyny tego rodzaju interwencji. Interwencja kryzysowa powinna charakteryzować się natychmiastowością, co oznacza, że winna być udzielona bez zbędnej zwłoki. Powinna także cechować się dyspozycyjnością przez udzielanie pomocy na miejscu z udziałem interwenta. Kolejną cechą jest duża intensywność kontaktów w krótkim czasie, wynikająca z konieczności przywrócenia naruszonej równowagi psychicznej i moralnej członka rodziny. Interwencja powinna opierać się na wsparciu społecznym polegającym na włączeniu do pomocy szeroko rozumianego czynnika społecznego. Znaczącymi elementami skutecznej interwencji są: buforowanie, czyli intensyfikacja ochrony przed stresorami zwiększającymi ryzyko zaostrzenia lub przedłużenia reakcji urazowej, oraz szybka selekcyjna diagnoza kryzysu. Ponadto niezwykle ważne są: koncentracja na problemie głównym przez skupienie się na jego istocie i omijanie wątków pobocznych, nastawienie na ochronę i wzmacnianie członka rodziny sprowadzające się do podnoszenia jego wiary w siebie, uruchamianie u niego własnych zasobów przezwyciężania kryzysu oraz zastosowanie krótkoterminowych technik terapeutycznych służących opanowaniu skutków urazu powodującego kryzys (Sarszał, 2018).

W przypadku pierwszej formy interwencji dostateczna jest w zasadzie pomoc organów pozasądowych. Pomoc w tym wypadku zazwyczaj niweluje znacząco niedoskonałości w wypełnieniu przez rodzinę przypisywanych jej funkcji. Natomiast interwencja kryzysowa często sprowadza się do udzielania pomocy rodzinie przez odpowiednie wyspecjalizowane podmioty i instytucje, jak na przykład gminna komisja rozwiązywania problemów alkoholowych lub sąd rodzinny, a w skrajnych wypadkach nawet organy ścigania i sąd karny. W zakresie działalności organów ścigania i sądu karnego chodzi

głównie o przestępstwa przeciwko rodzinie uregulowane treścią przepisów Kodeksu karnego.

Formy działań instytucji państwowych w zakresie pomocy rodzinie

Pomoc rodzinom, w których występuje zjawisko dysfunkcjonalności, stanowi element polityki społecznej Rzeczypospolitej Polskiej. Organizowanie pomocy społecznej ustawodawca w art. 2 ust. 2 PSU powierzył organom administracji rządowej i samorządowej. Obowiązek w tym zakresie na gruncie środowiska lokalnego – jak wynika z regulacji zawartych w wymienionej ustawie – spoczywa na jednostkach samorządu terytorialnego. Samorząd terytorialny reprezentują zaś w omawianej dziedzinie wójt, burmistrz, prezydent miasta, starosta, marszałek województwa, a także rada gminy, rada powiatu i sejmik województwa. Nie można pominąć także roli aparatu wykonawczego i pomocniczego na poziomie środowiska lokalnego, w szczególności urzędu gminy i starostwa powiatowego. Należy wskazać, że kompetencje z zakresu pomocy społecznej w imieniu tych organów w wymiarze lokalnym realizują kierownicy ośrodków pomocy społecznej. Wykonując zadania z zakresu pomocy społecznej, organy samorządu terytorialnego mogą współpracować z podmiotami niepublicznymi.

Warto zauważyć, że o ile dla administracji samorządowej podejmowanie działań w sferze pomocy społecznej jest obowiązkowe – wynika to z brzmienia art. 2 ust. 2 PSU – o tyle działalność podmiotów niepublicznych ma charakter dobrowolny. Wymieniony przepis do tych podmiotów zalicza organizacje społeczne i pozarządowe, osoby fizyczne oraz osoby prawne. Według art. 3 ust. 2 ustawy o działalności pożytku publicznego i wolontariacie z 24 kwietnia 2003 roku organizacją pozarządową jest jednostka nie należąca do sektora finansów publicznych i nie działająca w celu osiągnięcia zysku, osoby prawne lub jednostki nieposiadające osobowości prawnej, utworzone na podstawie przepisów ustaw, w tym fundacje i stowarzyszenia (Dz. U. z 2003 r., nr 96, poz. 873 z późn. zm.).

W literaturze przedmiotu Iwona Sierpowska (2009) definiuje organizacje społeczne jako trwałe zrzeszenia osób fizycznych lub prawnych, które nie wchodzą w skład szeroko rozumianego aparatu państwowego, a zarazem nie są spółkami prawa prywatnego, np. stowarzyszenia, samorządy, związki społeczno-zawodowe czy wyznaniowe. Działalność podmiotów niepublicznych sytuowana jest często w ramach sektora *non-profit*, jego intensywny rozwój w Polsce nastąpił w pierwszej połowie lat 90. XX w związku z transformacją ustrojowo-gospodarczą.

Przyjmując regulację o współpracy z wymienionymi organizacjami społecznymi i pozarządowymi, ustawodawca dostrzegą w nich instrument

uzupełniający pomoc świadczoną rodzinom przez instytucje państwowe, którego zaletą jest znajomość środowiska lokalnego i problemów funkcjonujących w nim rodzin (Ciepła, 2011). Pomoc ta nie ma charakteru alternatywnego w odniesieniu do pomocy państwa, ale jak wyżej nadmieniono, uzupełniający i wspomagający. Współpraca powinna odbywać się na zasadzie partnerstwa oraz zmierzać do wspierania jednostki w funkcjonowaniu w środowisku rodziny i społeczności (Gromek, 2019). W dziedzinie pomocy społecznej dużą aktywnością odznaczają się fundacje i stowarzyszenia, które w celach statutowych wymieniają pomoc osobom potrzebującym. Fundacja bowiem może być ustanowiona do realizacji celów społecznie użytecznych w zakresie ochrony zdrowia lub pomocy społecznej. Jednocześnie warto wskazać na rolę Kościoła Katolickiego w zaspokajaniu potrzeb publicznych, działalności dobroczynnej i opiekuńczej. Odgrywa on ważną rolę w dziedzinie kształcenia, ochrony zdrowia i pomocy społecznej, w szczególności poprzez prowadzone noclegownie, hospicja, organizowanie posiłków oraz pomocy rzeczowej (Gromek, 2019). Każda wymieniona forma udzielanej pomocy stanowi niewątpliwie interwencję dostosowaną do potrzeb określonego środowiska lokalnego, a jej znaczenie dla ochrony socjalnej rodzin dotkniętych dysfunkcjonalnością nie może być pomijane.

Zatem poza instytucjami państwowymi, co do których ustawodawca wprowadził obowiązek wspierania rodziny, nie bez znaczenia dla środowiska lokalnego pozostają funkcjonujące w nim podmioty wymienione w art. 2 ust. 2 PSU. Ponadto geneza powstania tych podmiotów, w szczególności stowarzyszeń oraz różnego rodzaju grup wsparcia, często wywodzi się z problemów danego środowiska. Osoby funkcjonujące w ramach wymienionych podmiotów pozostają zazwyczaj w ścisłych kontaktach z poszczególnymi grupami i osobami tworzącymi to środowisko. Stąd należy przyjąć, że specyfika problemów lokalnej społeczności w wielu wypadkach może być im lepiej znana aniżeli instytucjom państwowym, dlatego ich subsydiarna rola w aktywizacji rodzin i pomocy im jest niewątpliwie znacząca. Na gruncie społecznej pomocy środowiskowej aktualnie zaznacza się trend do tworzenia lokalnych systemów pomocowych, bazujących na idei zintegrowanej, międzyresortowej współpracy obejmującej instytucje administracji rządowej i samorządowej oraz podmioty pozarządowe pożytku publicznego. Według tej idei właśnie międzyinstytucjonalne współdziałanie stanowi najlepsze narzędzie do rozwiązywania problemów funkcjonowania rodziny. W takim wypadku lokalny system pomocy rodzinie to „zintegrowana międzysektorowa współpraca interdyscyplinarnych profesjonalistów, których wysiłki skierowane są na jak najbardziej efektywną ochronę rodziny przez świadczenie wysokiej jakości wieloaspektowej pomocy oraz tworzenie

środowiska przyjaznego rodzinie” (Ekspercki Interdyscyplinarny Zespół Operacyjny przy Prokuraturze Apelacyjnej w Szczecinie, 2012).

Wyżej opisane międzyinstytucjonalne współdziałania nie obejmują bezpośrednio władz lokalnych, w takim systemie reprezentowanych przez podległe im podmioty, wśród których można wymienić placówki edukacyjne, placówki służby zdrowia, gminną komisję rozwiązywania problemów alkoholowych, ośrodki pomocy społecznej, a także wprowadzone przepisami ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 roku instytucje asystenta rodziny, rodziny wspierającej oraz placówki wsparcia dziennego (WRSPZU, art. 12, art. 18, art. 29).

Poprzestając w tym miejscu na rozważaniach dotyczących międzyinstytucjonalnego współdziałania podmiotów reprezentujących władze lokalne i pozarządowych podmiotów użyteczności publicznej, należy gwooli przypomnienia wskazać, że obowiązek podjęcia interwencji pomocowej udzielanej rodzinie ustawodawca przewidział wyłącznie wobec instytucji funkcjonujących w ramach władz lokalnych. Obowiązki i uprawnienia tych instytucji – jako podmiotów udzielających pomocy rodzinie w stadium poprzedzającym wszczęcie postępowania sądowego oraz następnie jako podmiotów występujących w postępowaniu rozpoznawczym i wykonawczym prowadzonym przez sąd rodzinny – będą przedmiotem dalszych rozważań.

Zadaniem służb pomocy rodzinie jest udzielenie wsparcia tej podstawowej jednostce społecznej w celu przezwyciężenia trudnej sytuacji życiowej i tym samym odwrócenie procesu powodującego jej dysfunkcjonalność. Duże znaczenie – jak już nadmieniono – ma w tym zakresie praca socjalna wykonywana przez pracowników ośrodków pomocy społecznej jako osoby pierwszego kontaktu. Analiza przepisów ustawy o pomocy społecznej z 12 marca 2004 roku prowadzi do stwierdzenia, że pracy tej można przypisać dwojaki charakter: z jednej strony jest to działanie prewencyjne, z drugiej zaś naprawcze. Prewencyjny cel działalności socjalnej ustawodawca wyznaczył, zamieszczając w art. 3 ust. 2 PSU zwrot stwierdzający, że ma ona „zapobiegać” trudnym sytuacjom życiowym rodzin, z którymi nie są sobie w stanie poradzić. Charakter naprawczy działalności pracowników socjalnych z kolei polega na inicjowaniu specjalistycznej pomocy, na przykład w postaci terapii, współdziałania rodziny z przydzielonym jej asystentem czy zawiadomienia właściwych organów o potrzebie podjęcia przed nimi postępowania. Działanie naprawcze pracowników socjalnych zmierza do kształtowania społecznie pożądanых postaw członków rodziny.

Potrzebę pełnienia dwojakiej funkcji przez służby pomocy rodzinie dostrzega w literaturze Sierpowska (2009), jednocześnie podnosząca, że funkcja prewencyjna nie jest realizowana przez te służby. Trudno w pełni zgodzić się z tym stwierdzeniem, ponieważ obserwacja pracy służb

pomocy socjalnej wskazuje na duże zaangażowanie pracowników socjalnych w działania przeciwko wszelkim zjawiskom, które mogą prowadzić do zakłóceń w funkcjonowaniu rodziny. Warto zauważyć, że czynności zmierzające do udzielenia pomocy rodzinie podejmowane są nie tylko na wniosek zainteresowanych osób, ale także na skutek zawiadomienia osób trzecich oraz w wyniku informacji posiadanych przez pracowników socjalnych z urzędu (Gromek, 2019). Konsekwencją pozyskania takich informacji jest przeprowadzenie wywiadu środowiskowego w miejscu zamieszkania rodziny wymagającej pomocy. Gwarancją dobrej znajomości problemów mieszkańców objętych działaniem ośrodka pomocy społecznej jest – jak to ma miejsce w praktyce – przyporządkowanie określonych ulic, dzielnic czy miejscowości poszczególnym pracownikom socjalnym. Ponadto gwarancję tę umacnia wprowadzona przez ustawodawcę regulacja zawarta w art. 110 ust. 1 pkt. 11 PSU ograniczająca do dwóch tysięcy mieszkańców liczbę ludności przyporządkowaną jednemu pracownikowi socjalnemu. Pomoc społeczna jest świadczona przez pracowników socjalnych nie tylko w ośrodku pomocy społecznej, ale i w miejscu zamieszkania beneficjenta, co sprawia, że mają oni dostateczny wgląd w problemy mieszkańców. Można zatem uznać, że pracownicy socjalni są w stanie rozpoznać problemy rodzin na odpowiednio wczesnym etapie i zapobiegać im poprzez realizację prewencyjnej funkcji pomocy społecznej.

Zakres przedmiotowy udzielania przez instytucje państwowe pomocy rodzinie

Zasady ogólne i zakres podmiotowy udzielania pomocy społecznej oraz jej zadania zostały określone w rozdziale I i II ustawy o pomocy społecznej z 12 marca 2004 roku. Ustawa ta określa uprawnienia i obowiązki pracowników socjalnych, przyznając im jednocześnie w zakresie pełnionych funkcji rangę funkcjonariusza publicznego. Pracownik socjalny jest uprawniony, ale i zobowiązany do podjęcia działań zmierzających do udzielenia pomocy osobom i rodzinom znajdującym się w sytuacjach określonych w ustawie o pomocy społecznej z 12 marca 2004 roku. Przykładowy katalog tych sytuacji został zawarty w art. 7 PSU. Katalog ten jest rozbudowany, a wyliczenie w nim ujęte nie jest wyczerpujące. Część spośród przyczyn wymienionych w tym przepisie uzasadnia udzielenie pomocy o charakterze specjalistycznym, wykraczającej poza zakres możliwości ośrodka pomocy społecznej, w przypadkach takich jak przemoc w rodzinie, narkomania, alkoholizm, niepełnosprawność, długotrwała lub ciężka choroba, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych. W takich wypadkach pracownik socjalny, zwłaszcza na początkowym etapie udzielanej pomocy, odgrywa ważną rolę koordynatora udzielanej pomocy, współpracuje z właściwymi

specjalistami. Podejmowane wówczas działania to szeroko rozumiana praca socjalna, o której stanowi art. 15 pkt. 2 PSU.

Znaczącą rolę pracownika socjalnego w rozpoznaniu okoliczności powodujących trudności życiowe i kierowaniu dalszym tokiem udzielanej niezbędnej pomocy podkreśla przyznanie mu przez ustawodawcę uprawnień określonych treścią także innych aktów prawnych niż ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku; można tu chociażby wskazać na regulacje zawarte w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 roku. Przepis art. 11 WRSPZU powierza pracownikowi socjalnemu przeprowadzenie wywiadu środowiskowego co do sytuacji rodziny, która według posiadanych informacji przeżywa trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Na podstawie przeprowadzonego wywiadu środowiskowego pracownik socjalny dokonuje analizy tej sytuacji. Jeżeli analiza sytuacji rodziny to uzasadnia, jest zobowiązany wystąpić z wnioskiem do kierownika ośrodka pomocy społecznej o przydzielenie jej asystenta rodziny. Ponadto art. 10 ust. 2 WRSPZU umożliwia tworzenie w ośrodkach pomocy społecznej zespołu do spraw asysty rodzinnej, w którym oprócz specjalistów zajmujących się terapią, poradnictwem specjalistycznym może uczestniczyć pracownik socjalny jako osoba dysponująca obiektywnymi informacjami dotyczącymi rzeczywistych problemów danej rodziny.

Poza asystentem rodziny przepisy ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 roku stawiają do dyspozycji jednostek samorządu terytorialnego dwie dodatkowe instytucje pomocy rodzinie. Mianowicie rozdział 3. tej ustawy wprowadza placówkę wsparcia dziennego oraz rodzinę wspierającą. Według art. 24 ust. 1 WRSPZU pierwsza z instytucji pomocowych, czyli placówka wsparcia dziennego, może być prowadzona w formie opiekuńczej, specjalistycznej bądź pracy podwórkowej realizowanej przez wychowawcę. Placówka wsparcia dziennego prowadzona w formie opiekuńczej zapewnia dziecku opiekę, wychowanie, pomoc w nauce, organizację czasu wolnego. Placówka specjalistyczna organizuje zajęcia socjoterapeutyczne, terapeutyczne, korekcyjne, kompensacyjne, logopedyczne, realizuje indywidualny program korekcyjny, program psychokorekcyjny lub psychoprofilaktyczny, w szczególności terapię pedagogiczną i socjoterapię. Placówka w formie pracy podwórkowej realizuje działania animacyjne i socjoterapeutyczne. Z kolei druga instytucja pomocy przewidziana treścią art. 29 WRSPZU, to jest rodzina wspierająca, przy współpracy z asystentem pomaga rodzinie przeżywającej trudności w opiece i wychowaniu dziecka, a także w prowadzeniu gospodarstwa domowego.

Wszystkie dotychczas przedstawione instytucje pomocy rodzinie uregulowane treścią przepisów ustawy o pomocy społecznej z 12 marca 2004

roku i ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 roku, znajdujące się w dyspozycji jednostek samorządu terytorialnego, mają podejmować zadania naprawcze i profilaktyczne wobec pojawiających się zakłóceń funkcjonowania rodziny. Należy przy tym zauważyć, że opierają się one na dobrowolnym uczestnictwie rodzin objętych opieką i znajdują zastosowanie we wczesnym etapie ustalenia zakłóceń w funkcjonowaniu rodziny. Powodzenie ich oddziaływania zależy w znacznym stopniu od zaangażowania samych rodzin i może pozwolić na uniknięcie interwencji sądu rodzinnego tylko w przypadku rzeczywistego współdziałania rodzin z tymi instytucjami, przy wykazaniu woli przyjęcia prawidłowych postaw rodzinnych i społecznych.

W rodzinach dysfunkcyjnych z przejawami patologii znacznym problemem jest uzależnienie od alkoholu jednego lub, w skrajnych wypadkach, obojga małżonków. Ustawodawca, doceniając znaczenie tego problemu, przekazał do dyspozycji jednostek samorządu terytorialnego przepisami ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi z 26 października 1982 roku organ mający przeciwdziałać temu zjawisku, to jest gminną komisję rozwiązywania problemów alkoholowych (dalej: GKRPA). Zakres podmiotowy postępowania przed GKRPA obejmuje osoby, które w związku z nadużywaniem alkoholu swoim zachowaniem powodują rozkład życia rodzinnego, demoralizację małoletnich, uchylają się od pracy albo systematycznie zakłócają spokój lub porządek publiczny. Wszczęcie postępowania przed tym organem następuje na wniosek zainteresowanej osoby uzależnionej lub z inicjatywy GKRPA. Wszczęcie postępowania z inicjatywy GKRPA najczęściej w praktyce ma miejsce na skutek informacji uzyskanych od policji, straży miejskiej, pracowników pomocy społecznej lub członków rodzin zainteresowanych (Lebowa, Maciejko, 2011).

Zatem wyżej wymienione akty prawne stawiają do dyspozycji jednostki samorządu terytorialnego szeroki i różnorodny katalog instytucji świadczących pomoc rodzinie. Przy czym, co już zostało nadmienione, powodzenie podjętych interwencji i prowadzonych w ich konsekwencji działań – z uwagi na dobrowolny udział członków rodziny – zależy od postaw i woli współdziałania adresatów pomocy. Podjęte działania mogą przynieść skutek, tylko jeżeli beneficjenci pomocy wykażą się aktywnym udziałem w terapiach, programach czy podejmą leczenie (Płopa, 2011). W znacznym zakresie brak współpracy implikuje wszczęcie postępowania sądowego i ustalenie obowiązku członków rodzin do udziału w terapiach, programach lub podjęcie leczenia w drodze orzeczenia sądu. Obowiązek ten jest następnie realizowany w toku sądowego postępowania wykonawczego.

Jednakże nie zawsze prowadzone postępowanie wykonawcze jest konsekwencją braku woli skorzystania przez beneficjenta z oferowanej mu

pomocy społecznej przez instytucje władzy publicznej. Dotyczy to w szczególności osób skierowanych przez organ gminy do domu pomocy społecznej, u których następnie stwierdzono zaburzenia psychiczne. Kierując do tego rodzaju placówki, organ samorządu terytorialnego realizuje obowiązek z zakresu pomocy społecznej, o którym stanowi art. 7 pkt. 5 i 6 oraz art. 18 ust. 1 pkt. 5 PSU. Przesłanki umieszczenia w domu pomocy społecznej określa art. 54 ust. 1 PSU. Zgodnie z powołanym przepisem dotyczy on osób wymagających całodobowej opieki z powodu wieku, choroby lub niepełnosprawności, które nie mogą samodzielnie funkcjonować w codziennym życiu, gdy nie można im zapewnić niezbędnej pomocy w formie usług opiekuńczych. Na podstawie art. 13 i art. 16 OZPU dyrektor domu pomocy społecznej, uznając to za uzasadnione dobrem beneficjenta, mając na względzie stan jego zdrowia, zawiadamia prokuratora o potrzebie wystąpienia do sądu celem rozważenia wydania orzeczenia o ubezwłasnowolnieniu (Dz. U. z 2011 r., nr 122, poz. 696 z późn. zm.).

Konsekwencją orzeczenia przez sąd o ubezwłasnowolnieniu jest wówczas prowadzenie postępowania wykonawczego z udziałem kuratora lub opiekuna. W tym wypadku prowadzone postępowanie sądowe rozpoznawcze, a następnie wykonawcze, nie okazuje się wynikiem braku woli współdziałania osoby potrzebującej pomocy z instytucjami samorządu terytorialnego, ale jest uzasadnione przyczynami obiektywnymi, dotyczącymi stanu zdrowia podopiecznego.

Pomoc udzielana rodzinie w formach terapii, poradnictwa specjalistycznego jest w rzeczywistości sposobem kreowania postaw społecznie pożądanых i dąży do socjalizacji tej podstawowej jednostki społecznej. Socjalizacja, czyli uspołecznienie, dotyczy głównie rodzin dotkniętych ubóstwem, bezrobociem, niepełnosprawnością, alkoholizmem, narkomanią, problemy te stają się bowiem niejednokrotnie źródłem kolejnego przejawu dysfunkcjonalności rodziny, to jest przemocy. Przemoc jest najbardziej drastyczną formą negatywnie oddziałującą na funkcjonowanie rodziny (Krucina, 1972).

Przedstawione dotychczas instytucje, działające w ramach władz publicznych, udzielają rodzinie wszelkiego rodzaju pomocy, w tym pedagogicznej, socjalnej, medycznej i psychologicznej, co stanowi niewątpliwie szeroki wachlarz wsparcia tej jednostki społecznej. Aby oferowana pomoc przyniosła rezultaty, rodziny muszą się w nią zaangażować. Niepowodzenia służb pomocy rodzinie w zakresie oferowanej pomocy – jak już wcześniej nadmieniono – zazwyczaj wynikają z braku woli współdziałania członka rodziny z tymi instytucjami (Kuć, 2011; Tłustochowicz, 2018). Gdy pomoc ze strony służb pomocy rodzinie nie przyniesie zamierzonych skutków, a sytuacja rodziny lub jej członka wymaga podjęcia stanowczych czynności prawnych ingerujących w sferę praw jednostek, wówczas dalszy tok postępowania

powinien polegać na skierowaniu sprawy na drogę sądową. Sąd opiekuńczy jest obok organów władzy publicznej kolejnym podmiotem, na którego generalna norma prawna zawarta w art. 100 KRO nakłada obowiązek pomocy rodzinie.

Znaczenie funkcjonalne pojęcia sądu opiekuńczego jest szczególnie widoczne w postępowaniu wykonawczym w sprawach rodzinnych i opiekuńczych, a więc w sprawach z zakresu władzy rodzicielskiej, osób ubezwłasnowolnionych oraz osób zobowiązanych do leczenia odwykowego. Funkcja opiekuńcza sądu rodzinnego jest wówczas realizowana nie tylko w formie jednorazowych rozstrzygnięć sądu zapewniających ochronę jednostce, ale i w postaci postępowania wykonawczego, którego przedmiotem jest pomoc rodzinie i jej poszczególnym członkom.

Zakończenie

Reasumując, warto zwrócić uwagę na to, że nieuzasadniona interwencja sądu opiekuńczego może mieć negatywny wpływ na stan emocjonalny małoletniego dziecka i na jego środowisko rodzinne (Długoszewska, 2012). W związku z powyższym zawiadomienie dokonywane przez poszczególne wymienione podmioty, zwłaszcza niemające bezpośredniego kontaktu z rodziną, powinno zostać poprzedzone wstępnymi czynnościami polegającymi na szerszym zapoznaniu się z niepokojącą sytuacją. Podmioty wymienione w art. 572 § 2 KPC, które nie mają bliskiego kontaktu z daną rodziną, jak notariusze lub urzędy stanu cywilnego, powinny raczej, zanim zwrócą się o interwencję do sądu opiekuńczego, powiadomić o niepokojących spostrzeżeniach instytucje, których celem jest pomoc rodzinie. Chodzi tu w szczególności o ośrodki pomocy społecznej i kuratorów sądowych.

Wszczęcie postępowania nieprocesowego przez sąd opiekuńczy w sprawach z zakresu władzy rodzicielskiej o ubezwłasnowolnienie oraz o zobowiązanie do poddania się leczeniu odwykowemu stanowi ingerencję w sferę praw jednostki, jako elementu większej całości – to jest rodziny. Celem tej ingerencji jest ochrona zarówno tej jednostki, jak i jej środowiska rodzinnego. W konsekwencji cel ten powinien być uznawany za nadrzędny przez sąd opiekuńczy w podejmowanych czynnościach procesowych.

Bibliografia

- Ciepła, H. (2011). Kodeks rodzinny i opiekuńczy. W: K. Piasecki (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz* (s. 741). Warszawa: Wydawnictwo C.H. BECK.
- Długoszewska, I. (2012). *Przesłanki oraz skutki ograniczenia i pozbawienia władzy rodzicielskiej*. Warszawa: Wydawnictwo LexisNexis.

- Ekspertki Interdyscyplinarny Zespół Operacyjny przy Prokuraturze Apelacyjnej w Szczecinie (2012). *Procedury zintegrowanej międzyinstytucjonalnej współpracy w pomocy dziecku krzywdzonemu i jego rodzinie* (s. 8–10).
- Gajda, J. (2018). Kodeks rodzinny i opiekuńczy. W: K. Pietrzykowski (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz* (s. 808–818). Warszawa: Wydawnictwo C.H. BECK.
- Gromek, K. (2019). *Prawo rodzinne dla sędziów i pełnomocników*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. BECK.
- Krucina, J. (1972). *Dobro wspólne. Teoria i jej zastosowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuć, M. (2011). *Prawne podstawy resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. BECK.
- Lebowa, D., Maciejko, W. (2011). *Gminna komisja rozwiązywania problemów alkoholowych*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Majka, J. (1982). *Filozofia społeczna*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej TUM.
- Plopa, M. (2011). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Sarzała, K. (2018). Interwencja kryzysowa w przypadkach przemocy w rodzinie. Online: http://www.niebieskalinia.pl/przewodnik_ustawa/poradnik_-_eksperci_radza/05_Krzysztof_Sarzala.pdf (dostęp: 3.10.2019).
- Sierpowska, I. (2009). *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Strzeszewski, C. (1978). *Ewolucja katolickiej nauki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smyczyński, T. (2014). Prawo rodzinne i opiekuńcze. W: T. Smyczyński (red.), *System prawa prywatnego*, t. XII (s. 2–5). Warszawa: Wydawnictwo C.H. BECK.
- Tłustołowicz, J. (2018). *Wpływ dysfunkcyjności rodziny na życie dzieci i młodzieży*. Online: <https://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU6264> (dostęp: 3.10.2019).

*Ivana Lessner Listiakova¹**David Preece²*

Centre for Education and Research, Faculty of Health, Education & Society, University of Northampton, UK

In-service education and training for teachers regarding autism spectrum disorder: A review of the literature

Abstract

This paper discusses the published literature regarding training for teachers with regard to autism spectrum disorder (ASD). A critical literature review was carried out of papers published in English regarding this topic over the past 20 years as part of the mapping activity undertaken to develop a training program for teachers in Croatia, Poland, and North Macedonia. The review identified that the published literature can be categorised in three broad groups: rights-based literature, needs-based literature, and literature regarding specific approaches. Key themes are discussed and key messages are explored. The literature suggests that though policy and legislation promote inclusion of students with ASD in education, many teachers feel unready and unskilled to teach them. The need for classroom-relevant training is identified, and for teachers to be provided with a range of strategies and skills to support the needs of these learners.

Keywords: autism spectrum disorder, ASD, education, teacher training

Doskonalenie nauczycieli w zakresie zaburzeń ze spektrum autyzmu: przegląd literatury

Streszczenie

Niniejszy artykuł stanowi przegląd literatury dotyczącej doskonalącego kształcenia nauczycieli w zakresie zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD). Przeprowadzono krytyczną analizę treści artykułów na powyższy temat opublikowanych w języku angielskim w ciągu ostatnich 20 lat. Analiza została przygotowana w ramach wstępnego etapu działań

1 ORCID: 0000-0002-6942-2485. Adres do korespondencji: Ivana.LessnerListiakova@northampton.ac.uk.

2 ORCID: 0000-0002-3182-1640. Adres do korespondencji: David.Preece@northampton.ac.uk.

podjętych w celu opracowania programu szkoleniowego dla nauczycieli w Chorwacji, Polsce i Macedonii Północnej. W rezultacie przeprowadzonej analizy stwierdzono, że dostępne materiały można podzielić na trzy grupy: literaturę opartą na prawach przysługujących beneficjentom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD), literaturę opartą na zdiagnozowanych u nich potrzebach oraz literaturę dotyczącą konkretnych podejść terapeutyczno-edukacyjnych. W artykule omówione zostały kluczowe tematy dotyczące autyzmu prezentowane w cytowanej literaturze. Na podstawie przeprowadzonej analizy można wysnuć wniosek, że chociaż na poziomie legislacyjnym promowane jest włączenie uczniów z ASD do szkół rejonowych, nauczyciele uważają się za nieprzygotowanych i niemających wystarczających kompetencji do nauczania uczniów z ASD. W związku z powyższym istnieje pilna potrzeba przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem z ASD oraz wyposażenia ich w strategię i umiejętności w celu zaspokojenia potrzeb uczniów w szkole inkluzywnej.

Słowa kluczowe: zaburzenia ze spektrum autyzmu, edukacja, szkolenie nauczycieli

Introduction

The characteristic learning needs and behaviours of students with autism spectrum disorders (ASD) have presented a challenge to educators, and educational systems, across all countries and continents (Finke et al., 2009; Lindsay et al., 2013; Falkmer et al., 2015). Effective screening and diagnostic services are, of course, essential to identify students as being on the autism spectrum, and may present the first step in promoting their inclusion in education by identifying their unfulfilled needs (Cepanec et al., 2015). However, it is equally essential that teachers and others working with such students understand their characteristic needs (e.g. the requirement for clarity of language, structure, visual cues or sensory-appropriate physical environment) and the difference that addressing these needs can make in the successful implementation of inclusive education. To provide high-quality education to all students and meet their needs appropriately, teachers in mainstream and special schools need to be provided with appropriate support and training, including opportunities to extend their knowledge and develop their skills in teaching students with ASD (Iovannone et al., 2003; Emam, Farrell, 2009; Simpson et al., 2011; Marshall, Goodall, 2015).

This literature review was conducted within the *Autism Spectrum Disorder – Empowering and Supporting Teachers* (ASD-EAST) Erasmus+ project. ASD-EAST is a two-year project focused on empowering specialist teachers working with children with ASD in Croatia, North Macedonia and Poland to support the effective inclusion of such children in education – in mainstream or special education classes – by providing them with appropriate knowledge, effective strategies and locally-appropriate training. While legislation

within these countries supports the educational inclusion of students with ASD, research there has identified a number of limitations (Starczewska et al., 2011; Bukvić, 2014; Ombudsman of the Republic of Macedonia, 2015; Sekušak-Galešev et al., 2015) and the need for professionals to be trained in specific approaches (Stošić et al., 2016).

Recent studies in the project countries have investigated topics such as trainee psychologists' understanding of ASD (Kossewska, Sarlej, 2018) and the experience of parents of children with ASD (Lisak et al., 2017; Troshan-ska et al., 2018). However, the project's initial needs analysis identified that no previous research had investigated the needs of training teachers in Croatia, North Macedonia and Poland with regard to supporting the educational inclusion of children with ASD. Therefore, a necessary first step towards the successful implementation of the project was to identify the current 'state of the art' regarding teacher training about ASD: What is the literature concerning this topic and what does it tell us?

Methodology

The literature regarding teacher education/training in autism is highly varied, with a range of different methodologies, areas of focus and outcome measures, and based in many cases upon small sample sizes and single subject designs. The decision therefore was made to reject a systematic review approach, which might preclude the use of much of this existing literature, and instead to utilise a critical review methodology (Croom et al., 2000). Key word searches – using combinations of the key words *autism*, *autism spectrum disorder*, *teacher*, *training* and *education* – were conducted using the following databases: Education Research Complete (EBSCO), Google, Google Scholar, Ingenta Connect, Science Direct and Web of Science. The literature reviewed included not only academic journal articles but also governmental reports and professional literature that included research.

Articles were initially identified by their title and abstract, the main criteria being ASD-specific teacher training (rather than teacher training about inclusion in general), and the evaluation of such training (as opposed to evaluation regarding specific intervention methods). Articles which described teaching methods for children with autism but did not consider teacher training were also excluded. A full list of inclusion and exclusion criteria is shown in Table 1.

Table 1. *Inclusion and exclusion criteria used within this literature review*

Inclusion criteria	Exclusion criteria
- Teachers working with students with ASD in mainstream or special schools - Focus on further teacher education and training - Relates to teachers' attitudes, knowledge, challenges and needs related to inclusion of and teaching students with ASD - Study design: theoretical / literature review, quantitative, qualitative - Published within academic journals, survey reports, governmental reports, books - Published in English - Published since 1999 (last 20 years)	- Professionals working with children with ASD other than teachers (e.g. therapists) - Recommendations or examples of good practice about teaching students with ASD - Focus on teacher training about special educational needs other than ASD, or inclusion in general - Descriptive accounts without evidence - Newspaper articles, project/training descriptions, marketing materials - No research data provided or methodology - Published in other languages - Published before 1999

Findings

The review identified a number of studies, predominantly from the United Kingdom and the United States. The studies were read by both authors, and were grouped within three broad thematic categories:

- Studies which discussed teachers' attitudes towards ASD, and other related issues such as school ethos and aspirations ($n = 12$): these are summarised in Table 2.
- Studies which discussed issues concerning teachers' knowledge and skills about ASD and related training needs ($n = 10$): these are summarised in Table 3.
- Studies regarding teacher training regarding ASD-specific methods and interventions ($n = 7$): these are summarised in Table 4.

Some of these studies have multiple foci and are included in more than one thematic category. A number of studies ($n = 8$) further made specific reference to process and format issues with regard to teacher training regarding ASD. These are summarised in Table 5.

Teachers' attitudes towards ASD, school ethos and aspirations

Sources which included a focus on teachers' attitudes, school ethos and aspirations tended to be informed by a rights-based perspective, clustering conceptually around the theme of inclusion as a societal right. These are summarised below in Table 2.

Table 2. *Studies with a focus on attitudes*

Authors / Study	Overall focus	Research design	N	Country
APPGA (2017)	Autism and education in England	Online surveys Oral panels Written submissions	176 young people 2,573 parents/ carers 308 teachers 19 oral panel witnesses	UK
Bond et al. (2016)	Educational interventions for children with ASD 2008–2013	Systematic literature review	85 studies (quantitative and qualitative)	11 countries (65 from US, 7 from UK)
Busby et al. (2012)	Teachers' self- efficacy; perceived challenges and needs	Nominal Group Technique (NGT)	31 graduate students	USA
Charman et al. (2011)	Good practice in autism education	Staff interviews Parent focus group Parent interview Student interviews Qualitative thematic analysis	16 schools 29 staff 7 parents 11 students	UK
Humphrey, Symes (2013)	Perceptions of inclusion, experience and knowledge, copying with behaviours, benefits and challenges of inclusion	Cross-sectional survey (quantitative and qualitative data)	11 schools 53 participants (21 male, 32 female)	UK
Jordan et al. (2001)	Effective educational interventions	Policy and practice review	n/a	UK
Loiacono, Valenti (2010)	Numbers of students with ASD and teacher training in ABA	Questionnaire	14 Local Educational Agencies reporting on 365 students and 135 teachers	USA
McCabe (2008)	Specific on the job teacher training model in one school	Qualitative observations and semi-structured interviews	19 school staff interviewed 10 teachers observed over 9 months	China
Morrier et al. (2011)	Training regarding ASD received by teachers	Online Autism Treatment Survey	185 teachers	USA
Symes, Humphrey (2011a)	Experiences of teaching assistants supporting pupils with ASD	Qualitative phenomenological research Semi-structured interviews	15 teaching assistants	UK

Authors / Study	Overall focus	Research design	N	Country
Stahmer et al. (2015)	The use of evidence-based interventions in schools	Quantitative Structured observation	57 teachers (first year), 38 teachers (second year)	USA
Wermer et al. (2018)	Efficacy of a specific training package	Experimental design	1 teacher 1 paraprofessional 1 student	USA

The literature within this thematic category suggests that there are a number of attitudinal foundations which underpin the successful inclusion of students with ASD in education. To support their participation and meet their diverse needs, it is essential initially to raise awareness regarding ASD, and to ensure the presence of inclusive attitudes and an inclusive ethos throughout the school environment. Though teachers within this literature are reported to have generally positive attitudes towards inclusion in general – and the inclusion of students with ASD in particular – challenges are nonetheless identified regarding teachers' and other professionals' confidence in teaching students with ASD (Charman et al., 2011; Symes, Humphrey, 2011a; Humphrey, Symes, 2013).

A study commissioned by the Autism Education Trust (AET) in the United Kingdom (Charman et al., 2011) identifies a number of positive characteristics felt to contribute towards 'good autism practice' in schools. These include having high ambitions and aspirations for students with ASD, being interested in hearing the students' voice, and investing time to establish positive relationships with their students. A further important attribute of good practice is the presence of an individualised and adapted curriculum, with a focus on social, emotional and communication need as well as the more traditional curriculum.

It is noteworthy that teachers who participated in the AET study were described as highly trained, motivated and dedicated. Similar findings were reported by McCabe (2008) regarding a specialist educational setting in China, where research identified highly qualified, enthusiastic and knowledgeable teachers who valued further teacher education. Humphrey and Symes (2013) have also identified a strong willingness to develop knowledge and expertise among secondary school teachers in the UK. Training for whole school teams is identified as valuable in developing a positive ethos and ensuring consistency of practice, and the important role that schools can play in raising awareness within their wider communities has been acknowledged.

Charman et al. (2011, p. 6) identify that a number of schools whom they felt exemplified good practice in ASD "went further than individualising and

adapting the curriculum for each pupil. They saw the need for a unique 'autism curriculum', which captured not only children's learning needs but also sought to address the social, emotional and communication needs of children and young people with autism, and to nurture their independence and well-being". However, suggesting the need for an ASD-specific curriculum may seem to imply that educating students with ASD requires a specialised approach, and should be undertaken only by 'experts in ASD'. This attitude was found among teachers within the USA by Busby et al. (2012), where respondents in their study believed that teaching children with ASD was a specialized process requiring highly specialized skills and qualities. Loiacono and Valenti (2010), in another US study, further identify that many teachers in mainstream settings felt unprepared and under-skilled to teach students with ASD.

In summary, studies that included an attitudinal focus identify that teachers' attitudes towards children with ASD are crucial in assuring their educational inclusion. Therefore, such issues must be considered when designing teacher training regarding this topic. However, even where teachers' attitudes are positive, they may still lack the knowledge and skills needed to translate inclusive attitudes into their everyday teaching practice, resulting in a reliance upon others and requests for specialised support for the children.

Teachers' knowledge and skills

A further subset of the literature clustered thematically around teachers' knowledge and skills with regard to the needs of children with ASD. These are summarised in Table 3.

ASD impacts all areas of an individual's experience, including social interaction, communication and sensory processing as well as their cognitive and learning style (Chen et al., 2009). It is therefore imperative that teachers have a sound and accurate understanding of the nature of ASD, and appropriate skills. However, the literature suggests that this is often not the case. Busby et al. (2012) identify a shortfall in US teachers' knowledge and skills to successfully include children with ASD, and Scheuermann et al. (2003), also researching within a US context, discuss the need to raise teachers' awareness regarding effective curriculum and teaching strategies. This shortfall is unsurprising given the limited training regarding ASD provided to teachers in the USA. According to the findings of Morrier et al. (2011), while most teachers have received a full- or half-day training, fewer than 15% have received college or university training, and fewer than 5% have been trained in carrying out evidence-based practices or approaches suitable for teaching students with ASD.

Table 3. *Studies with a focus on knowledge and skills*

Authors / Study	Focus	Research design	N	Country
Busby et al. (2012)	Teachers' self-efficacy; perceived challenges and needs	Nominal Group Technique (NGT)	31 graduate students	USA
Charman et al. (2011)	Good practice in autism education	20 staff interviews 1 parent focus group 1 parent interview 11 student interviews Qualitative thematic analysis	16 schools 29 staff 7 parents 11 students	UK
Guldborg et al. (2017)	Autism awareness; practical strategies and approaches; mentoring	Mixed methods (Value Creation Framework)	1800 school staff	Greece Italy
Helps et al. (1999)	Evaluating knowledge and understanding of ASD	Questionnaire	4 mainstream schools 4 special schools 72 teaching and support staff	UK
Jennett et al. (2003)	Burnout in teachers	Questionnaire	34 teachers using ABA 30 teachers using TEACCH	USA
Jones et al. (2009)	Educational provision for students with ASD in England	Questionnaire Interviews Literature review Document analysis	Not identified	UK
Leblanc et al. (2009)	The influence of ABA training sessions on a group of beginning teachers	Pre- and Post- test using ASD Inventory	73 undergraduate students in teacher training	Canada
Ravet (2018)	Initial teacher education	Qualitative Open-ended questionnaires and focus groups	16 tutors 73 students of ITE	UK
Scheuermann et al. (2003)	Problems with ASD specific teacher trainings	Analysis of policy and practice	n/a	USA
Symes, Humphrey (2011b)	Contribution of teaching assistants to inclusion of students with ASD	Qualitative Thematic analysis of interviews	15 teaching assistants	UK

A recent UK parliamentary report identifies that one in four teachers received training regarding ASD during university, and eight in ten received some form of in-service training (APPGA, 2017). It has however been identified that training for teachers in the UK can be fragmented, and that it is often neither evidence-based nor evidence-informed (Bennett, 2013). Analysis of initial teacher trainings in the UK reveals that though both students and tutors have basic autism awareness, they possess little knowledge or understanding of specific teaching strategies for students with ASD (Ravet, 2018). Mainstream teachers have been identified as having a lower level of knowledge than those in special education settings, and may be less aware of training that may be available (Helps et al., 1999). Overall, fewer than five in ten teachers feel confident supporting students with ASD; and the need for a national autism and education strategy – which included training for all school staff – has been asserted (APPGA, 2017).

It has been identified that teachers' self-efficacy is raised when they are committed to and understand the underlying theoretical orientation of their teaching approach (Jennett et al., 2003). This may be achieved through becoming confident and competent in the use of a specific strategy; for example, training teachers in ABA was identified as having a number of benefits. Teachers increased their understanding of and knowledge about ASD and evidence-based practice. Teacher stress and anxiety when integrating students with ASD into mainstream classrooms was reduced. Furthermore, teachers were more able to utilise professional support to meet the needs of such students (Leblanc et al., 2009). However, Scheuermann et al. (2003) argue that teachers need specialized skills in multiple approaches, and warn that being trained in and then applying one approach only carries a risk of belief that one approach will work for all. Jones et al. (2009), writing in a UK context, similarly recommend that teachers should be trained in the use of an eclectic range of approaches.

The employment of teaching assistants – either to support specific individual students or more generically within the classroom – represents an important supportive strategy in the educational inclusion of many students with special educational needs, including many of those with ASD (Webster et al., 2011). However, Symes and Humphrey (2011b) identify that many teaching assistants in the UK working in this area have limited competence in supporting students with ASD. The level of training they received was extremely variable and generic training regarding ASD was not considered helpful in the classroom. The ability of teaching assistants to effectively include students with ASD has been shown to be influenced by access to expertise, communication with school and teaching staff awareness of ASD

(Symes, Humphrey, 2011a). Wermer et al. (2018) further identify that para-professionals and teaching assistants can be trained by classroom teachers to effectively implement evidence-based practices to promote use of alternative/augmentative communication, supporting the concept of knowledge- and expertise-sharing in inclusive education.

This section of the literature identifies the importance of teachers and other classroom professionals having an accurate understanding of ASD – to provide them with a theoretical framework – as well as being able to deploy a range of ‘autism-friendly’ approaches to meet the needs of diverse range of children they may teach. In the next section we move on to consider the literature regarding such approaches.

Studies regarding specific approaches and methods

In this section about practice we move on to consider the literature regarding the use of specific intervention approaches or methods used to support students with ASD (see Table 4).

Literature regarding teacher training in ASD has often focused on a specific approach identifying the positive impact of such training on practice. Approaches regarding which studies have been undertaken include Applied Behavioural Analysis (ABA) (Leblanc et al., 2009; Loiacono, Valenti, 2010), Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) (Probst, Leppert, 2008), Discrete Trial Training (DTT) (Downs, Downs, 2013), and a combination of ABA and TEACCH (Jennett et al., 2003). Further approach-specific studies have focused on techniques for managing the behaviour of students with ASD, following behavioural approaches (Lerman et al., 2008), as well as investigating teacher training to support the literacy skills of students with ASD through building student-teacher relationships and understanding individual students (Robledo, 2017).

Further studies have investigated more general teacher training in ASD. The content of these has focused on a gamut of different topics. These include: psychological theory and knowledge, child development, games, music/movement, fine motor activities, ABA and DTT (McCabe, 2008); underpinning knowledge about autism, teaching strategies, TEACCH, communication systems, sensory integration and behavioural management techniques (Charman et al., 2011); interpersonal relationship interventions, skill-based interventions, cognitive strategies, physiological, biological, neurological interventions, other interventions and model programmes (Morrier et al., 2011).

Table 4. *Studies regarding specific approaches and methods*

Authors / Study	Focus	Research design	N	Country
Downs, Downs (2012)	Effectiveness of DDT instructor training	Pre- and post-training assessment	8 instructors 6 children	USA
Jennett et al. (2003)	ABA TEACCH Burnout in teachers	Questionnaire	34 teachers using ABA 30 teachers using TEACCH	USA
Leblanc et al. (2009)	The influence of ABA training sessions on a group of beginning teachers	Pre- and Post- test using ASD Inventory	73 undergraduate students in teacher training	Canada
Lerman et al. (2008)	Brief, intensive teacher-training model	Pre- and post-training observations in classrooms	9 special education teachers	USA
Loiacono, Valenti (2010)	ABA Over 96 % of teachers working with students with ASD did not receive training in ABA during their studies	Questionnaire	14 Local Educational Agencies reporting on 365 students and 135 teachers	USA
Probst, Leppert (2008)	Effectiveness of teacher training in TEACCH	Pre- and post-questionnaires	10 teachers	Germany
Robledo (2017)	Focus on literacy and inclusive framework, student-teacher relationships, understanding individual students	Qualitative analysis of workshop and discussion observation + written participant reflections	63 teacher candidates in three groups of 20–22 participants	USA

Howley and Preece (2013) argue the importance of shifting focus onto diversity rather than impairment, stressing the importance of issues such as developing effective partnerships between schools and families, and providing appropriate support for teachers in areas that they are typically identified as challenging, e.g. behaviour management, the use of structure, peer support, and transitions. With regard to improving curriculum access for students with ASD, Fortuna and Ince (2013) recommend that teachers should be trained to differentiate lesson objectives, content and teaching styles as well as supporting student group work. They also stress the importance of effectively planning how teaching assistant support will be utilised. Jordan et al. (2001) further emphasize the importance of supporting students with ASD across the whole range of transitions that they experience – from home

to school, from one class to another – and in less-structured ‘free-play’ sessions as well as in formal lessons.

The areas in which teachers identify their need for training are those that they perceive as most challenging in their practice. The need for a firm understanding of ASD is identified, as well as the need to know how to facilitate group work with children with ASD (Helps et al., 1999). Whitaker and Preece (2013) discuss the importance of building positive relationships between schools and families; and developing teachers’ skills regarding the process, procedures and practices for teacher and family collaboration for effective inclusion are identified as a key training need (Busby et al., 2012). Humphrey and Symes (2013) further identify that communication is perceived as a key problem area, while the most difficult needs of students with ASD to manage include the inappropriate display of emotions, heightened anxiety and poor turn-taking skills.

Process and format of teacher trainings

A number of the papers reviewed discuss issues relating to the process and format of training for teachers with regard to ASD. These are summarised in Table 5.

The teacher training events reported on within the published research literature have been undertaken using a range of delivery methods, and some authors evaluated and/or reflected on the methods utilised. Lerman et al. (2008) combined more traditional modes of delivery such as lectures and discussions with role play, modelling and practice with feedback, through which they provided a variety of experience to address differing expectations and learning needs of the trainees. Similarly, Probst and Lepert (2008) utilised video and slide presentations, exercises in creating structured teaching material (e.g. daily schedules, work systems) combined with group discussions, with the goal to provide teachers with practical skills. ‘Hands on’ instruction in the classroom, modelling and discussion, as well as respecting the views and experiences of all teachers, have been suggested as important factors in effective teacher preparation (McCabe, 2008). Working alongside trained specialists, learning by observation and ‘hands on’ experience have also been identified as useful strategies by more experienced teachers, while some teachers have found it helpful to undertake visits to schools catering specifically for children with ASD (Helps et al., 1999).

Table 5. *Process and format issues*

Authors / Study	Content	Duration	Method of delivery	Participants	Country
Downs, Downs (2012)	DDT	One 8-hour training		8	USA
Guldborg et al. (2017)	Autism awareness; practical strategies and approaches; mentoring	Level 1: 2–3 hrs Level 2: 8 hrs Level 3: 10 hrs	Direct teaching + resources on website	1800 school staff	Greece Italy
Leblanc et al. (2009)	Understanding autism, communicative styles, functional behavioural analysis, ABA, stress and anxiety experienced by students with ASD teaching strategies, teaching social skills	200 minutes (3 hours)		105 training participants (73 evaluated)	Canada
Lerman et al. (2008)	Reinforcer identification, direct teaching, incidental teaching	5-day summer training programme	Lectures, discussions, role play, modelling and practice with feedback	18 participated in training in 3 separate groups (9 evaluated)	
McCabe (2008)	Theoretical knowledge of child development, autism, ABA, DTT + hands-on training	Three months – theoretical from daily to weekly – practical from three times per week to daily	Lectures, discussion and reflection Training in-struction while working with students	10	China
Morrier et al. (2011)	Cognitive teaching strategies (37% through workshops) Skill based strategies (22% through workshops)	Full-day and half-day workshops (21%) Hands-on training (19%) Self-taught (18%) University (15%)	Didactic presentations	90	USA
Probst, Leppert (2008)	TEACCH	Six 30-min sessions over 6 months	Individual training sessions in the classroom	10	Germany
Ravet (2018)	ASD training in Initial Teacher Education	1-hour lecture and 1,5-hour workshop	Lecture and workshop	73 students	UK

Due to the commitments and workload issues of teachers, the trainings offered have tended to be of short duration, e.g. 6 × 30-minute sessions (Probst, Leppert, 2008), 200 minutes (LeBlanc et al., 2009). However, according to Downs and Downs (2013), such short-term in-service trainings were evaluated as lacking comprehensive understanding and therefore result in a need for additional support and supervision post-training.

Some studies report upon the forms of training that teachers would prefer. They report a desire for more case- and field-based experience with examples of good practice, as well as access to current research and best practice teaching strategies. Goal-oriented activities have been requested to learn how to support inclusion (Busby et al., 2012), as well as practical advice and support regarding behaviour management and teaching methods (Helps et al., 1999). Case studies have been identified as essential teaching tools in initial teacher training (Ravet, 2018) with a particular importance for rural areas due to low availability of quality experiences in inclusive settings (Busby et al., 2012). Guldborg et al. (2017), reporting on the teacher training project Transform Autism Education in Greece and Italy, emphasize that training processes should be based on the trainees' specific interests and knowledge, using a 'learning by doing' approach with flexible strategies and culturally and contextually relevant content.

Benefits of training

Jennett et al. (2003) argue that appropriate training leads to improved self-efficacy of teachers and may prevent staff burnout; while Busby et al. (2012) suggest that teachers' perception of their self-efficacy impacts upon their ability to positively accept challenges. This assertion regarding training minimising burnout is supported by wider literature within the field of ASD (Kraemer et al., 2008; Coman et al., 2013). As teachers are increasingly required to implement evidence-based interventions in education, a number of studies have been carried out into the fidelity of their use. The results identify that teachers can learn to apply evidence-based strategies, with highly structured strategies being easier to learn. However, training, coaching and time can be required to reach and maintain moderate procedural implementation fidelity, especially with regard to more naturalistic strategies (Stahmer et al., 2015). Downs and Downs (2013) present similar results, noting that trainings must be supplemented by performance feedback with the need to focus on the ability to correctly use the learned procedures.

Discussion

This review regarding teacher education in ASD revealed a number of key themes, which are discussed within the research literature either as examples of good practice, challenges, or identified training needs. The first focuses on teachers’ general skills and confidence in teaching students with ASD. Further themes relate to the need for effective collaboration – with other teachers, other professionals and families – whilst others relate to specific classroom issues: supporting communication, managing challenging behaviour, and making appropriate adaptations and modifications to support learning (see Table 6).

Table 6. Key themes emerging from the literature

Theme	Area of skill
Teachers’ knowledge, skills and confidence	General teaching skills
- Collaboration with other teachers - Collaboration with other professionals - Collaboration with families	Collaboration skills
- Communication and social skills of students with ASD - Managing challenging behaviour of students with ASD - Adaptations and modifications of teaching and learning for students with ASD	Specialised skills

General teaching skills

With regard to teachers’ knowledge, skills and confidence in teaching students with ASD, examples of good practice and of the positive impact of teacher training are identified across several countries (Jennett et al., 2003; McCabe, 2008; Charman et al., 2011; Howley, Preece, 2013; Robledo, 2017). However, challenges such as lack of skills (Busby et al., 2012) are also identified, alongside the need for teachers to have a deeper and fuller understanding of ASD (Helps et al., 1999; Busby et al., 2012; Guldberg et al., 2017).

Collaboration skills

Teaching students with ASD requires teachers to engage in collaborative activities with a range of professionals across multidisciplinary teams, as well as with parents and other family members (Stahmer et al., 2011). Therefore, collaboration is a key skill that teachers require for the effective inclusion of their students. Collaboration with other teachers is frequently identified as a strength, with teachers maintaining respectful relationships (McCabe, 2008) and sharing knowledge gained regarding the successful

implementation of inclusive practice (Morewood et al., 2011). At the same time, collaboration with other teachers is also often identified as a challenge, being time-consuming and difficult (Busby et al., 2012); nonetheless it is considered essential in order to raise awareness of effective strategies among the teaching staff team (Scheuermann et al., 2003).

Examples of good practice with regard to multidisciplinary collaboration include involvement of early intervention specialists (Jordan et al., 2001), joint working with health practitioners (Charman et al., 2011), communication of teaching assistants with schools (Symes, Humphrey, 2011b) and teachers acting as trainers of teaching assistants (Wermer et al., 2018). Again, challenges are identified, such as lack of special educators in the USA (Scheuermann et al., 2003) and the lack of experience and the limited generic training of teaching assistants in the UK (Symes, Humphrey, 2011a).

Effective collaboration with families is another key skill required of teachers (Whitaker, 2002; 2007; Whitaker, Preece, 2013). Examples of good practice in this area includes the meaningful involvement of parents and carers (Jordan et al., 2001), sharing materials produced by schools describing their practice with parents and informing parents about decision-making processes (Jones et al., 2009), and partnerships with families that are based on reciprocal communication, providing additional support for vulnerable families (Charman et al., 2011). The significant challenges that can exist regarding collaboration with parents have also been identified (Busby et al., 2012), making the provision of training in effective family collaboration a priority.

Specialised skills

Three themes captured in the research studies relate to more specialised skills of teachers. The first focuses upon communication and social skills of students with ASD. Examples of good practice – supporting curriculum access in ways that are not dependent on the student's communicative skills – are identified, as well as strategies for teaching social skills and understanding (Jordan et al., 2001). Challenges in this area are discussed by Humphrey and Symes (2013), with communication difficulties being identified by teachers as the most challenging issue related to autism for them to deal with. As identified above, Charman et al. (2011) write of the need for teachers to specifically target social, emotional and communication skills.

Managing the behaviours presented by children with ASD can be particularly challenging for teachers as they may be atypical, complex and potentially disruptive (Busby et al., 2012), and often linked to heightened emotions and anxiety (Humphrey, Symes, 2013). Different research studies have suggested different solutions to this challenge. Examples of positive practice

include the use of functional behavioural assessment and approaches (Jordan et al., 2001). Ravet (2018) identifies the need for knowledge and understanding regarding effective teaching strategies, and Jones et al. (2009) recognise the positive impact and effective practice that can ensue when teachers are trained and skilled in more than one intervention approach, developing a 'toolbox' of approaches (Dunlop et al., 2010). Scheuermann et al. (2003), like Downs and Downs (2013), emphasise that teachers need to be skilled in multiple approaches, while Loiacono and Valenti (2010) have recommended training teachers in ABA techniques. Bond et al. (2016) state that peer-mediated interventions and multi-component social skills interventions in education provided most supportive evidence.

The final theme connected with classroom-specific skills was focused on adaptations and modifications of teaching and learning (Dawson, Mottron, Gernsbacher, 2008). Examples of good practice included spatial and temporal structuring of environment through TEACCH (Probst, Leppert, 2008), supporting transitions to new classes and individualising adaptations to address the specific needs of students (Jones et al., 2009). Morewood et al. (2011, p. 64) have positively evaluated the 'saturation' model in mainstream education, arguing that "to be effective, inclusive principles and practice need to permeate every aspect of life in school; thus, in order to be 'autism friendly', the school needs to be saturated in autism understanding and awareness".

Teachers identify further challenges with regard to working with children with ASD across a range of mixed abilities and in group situations (Helps et al., 1999), as well as those connected to writing and implementing individual plans for students with ASD (Busby et al., 2012).

Conclusion

As is evidenced in this review, research documenting teacher training in autism specific educational practices is relatively sparse. Nonetheless a number of key messages are clearly identified. While policy and legislation across the globe speak of the importance of inclusion, it is clear that this political and philosophical ambition is often inadequately resourced, and that teachers often lack the knowledge, skills, and confidence to translate such inclusion into practice. Evidence of good practice exists, and such evidence must be developed and shared effectively with teachers. At the same time, there are a wide range of challenges to the effective inclusion of students with ASD. Again, the literature clearly identifies key issues and the key skills required by teachers – e.g. in collaboration, and in managing behaviour and teaching social and communication skills – and such topics will be crucial in any programme of training for teachers. Though some studies focus on

single approaches, the overwhelming body of research identifies the need for teachers to be skilled in a spectrum of approaches, and to have a 'toolbox' of strategies, to appropriately address the spectrum of need in ASD. While underpinning knowledge about ASD and an understanding of theory is identified as important, teachers appreciate 'hands on' training, and training that provides them with practical strategies to use in their day to day pedagogic activity.

The findings of the literature review are significant in part because they demonstrate the lack of previous research within the region in which the ASD-EAST project is being undertaken: Central/Eastern Europe and the Balkans. This literature review informed the development of a survey tool, to identify the knowledge, attitudes and confidence regarding ASD of specialist teachers in the project countries. The study undertaken using this tool (Lisak et al., in preparation; Preece et al., in preparation) will provide useful data to fill this vacuum in the literature. Furthermore, the analysis and synthesis of data collected via the literature review and survey will inform the development of a teacher training curriculum and materials to support specialist teachers in both mainstream and special education settings. These materials will address the identified training needs and will be used on an ongoing basis by the project partners.

The number of children identified with ASD is increasing in all countries (Baird et al., 2006; Matson, Kozlowski, 2011) and increasing awareness and changing diagnostic practice are leading to a broader range of individuals receiving a diagnosis (King, Bearman, 2009). Autism specific teacher training is becoming significantly important as many countries around Europe are adopting and implementing new inclusive policies in education. Teachers in both special and mainstream settings may currently feel unskilled to meet the challenges posed by such policies (Loiacono, Allen, 2008; Emam, Farrell, 2009). The provision of appropriate and effective training to teachers is an essential prerequisite to support the inclusion of these students.

Funding

This work was supported by the European Commission under the Erasmus+ programme (grant number 2018-1-UK01-KA201-047872). This support does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

References

- APPGA – All Party Parliamentary Group on Autism (2017). *Autism and Education in England*. London: National Autistic Society.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autistic spectrum in a population cohort of children in South Thames: The Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*, 368, 210–215.
- Bennett, T. (2013). *Teacher proof: Why research in education doesn't always mean what it claims, and what you can do about it*. London: Routledge.
- Bond, C., Symes, W., Hebron, J., Humphrey, N., Morewood, G., Woods, K. (2016). Educational interventions for children with ASD: A systematic literature review 2008–2013. *School Psychology International*, 37(3), 303–320.
- Bukvić, Z. (2014). Teachers' competency for inclusive education. *European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 11(4), 1585–1590.
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. *The Rural Educator*, 33(2), 27–35.
- Cepanec, M., Šimleša, S., Stošić, J. (2015). Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra-Teorija, istraživanja i praksa. *Klinička psihologija*, 8(2), 203–224.
- Charman, T., Dockrell, J., Peacey, N., Peacey, L., Forward, K., Pellicano, L. (2011). *What is good practice in autism education?* London: Autism Education Trust.
- Chen, Y.H., Rodgers, J., McConachie, H. (2009). Restricted and repetitive behaviours, sensory processing and cognitive style in children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(4), 635–642.
- Coman, D., Alessandri, M., Gutierrez, A., Novotny, S., Boyd, B., Hume, K., Sperry, L. Odom, S. (2013). Commitment to classroom model philosophy and burnout symptoms among high fidelity teachers implementing preschool programs for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 345–360.
- Croom, S., Romano, P., Giannakis, M. (2000) Supply chain management: An analytical framework for critical literature review. *European Journal of Purchasing and Supply Management*, 6(1), 67–83.
- Dawson, M., Mottron, L., Gernsbacher, M.A. (2008). In: J. Byrne (Ed.), *Learning and Memory: A comprehensive reference* (pp. 759–772). Oxford: Elsevier.
- Downs, A., Downs, R.C. (2013). Training new instructors to implement discrete trial teaching strategies with children with autism in a community-based intervention program. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(4), 212–221.
- Dunlop, A.-W., Tait, C., Leask, A., Gashan, L., Robinson, A., Marwick, H.M. (2010). *The Autism Toolbox: An Autism Resource for Scottish Schools*. Edinburgh: Scottish Government.
- Emam, M.M., Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407–422.

- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A., Falkmer, T. (2015). Parents' perspectives on inclusive schools for children with autism spectrum conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 1–23.
- Finke, E.H., McNaughton, D.B., Drager, K.D.R. (2009). "All children can and should have the opportunity to learn": General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110–122.
- Fortuna, R., Ince, S. (2013). Curriculum access. In: D. Preece, M. Howley (Eds.), *Supporting pupils on the Autism Spectrum: Whole-school training materials and resources for SENCOs* (pp. 95–111). London: Optimus Education.
- Guldborg, K., Achtypi, A., Angelidi, E., Baker, L., Bradley, R., Colombo, M., Critchley, S.-J., Cumino, R., D'Alonzo, L., Folci, I., Giouroukou, E., Hadjipateras-Giannoulis, K., Huggett, S., Kerem, M., Kokounaras-Liagkis, M., Kossyvakis, A., Laskaridou, K., Milton, D., Molteni, P., Sala, R., Simpson, P., Sofianopolou, K., Wood, R., Zanfroni, E. (2017). *Transform Autism Education: Final Report*. Birmingham: University of Birmingham.
- Helps, S., Newsom-Davis, I.C., Callias, M. (1999). Autism: The teacher's view. *Autism*, 3(3), 287–298.
- Howley, M., Preece, D. (Eds.). (2013). *Supporting Pupils on the Autism Spectrum: Whole-school Training Materials and Resources for SENCOs*. London: Optimus Press.
- Humphrey, N., Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32–46.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., Kinkaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, 18(3), 150–165.
- Jennett, H.K., Harris, S.L., Mesibov, G.B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583–593.
- Jones, G., English, A., Guldborg, K., Jordan, R., Richardson, P., Waltz, M. (2009). *Educational provision for children and young people on the autism spectrum living in England: A review of current practice, issues and challenges*. London: Autism Education Trust.
- Jordan, R., Jones, G., Morgan, H. (2001). *A guide to services for children with autistic spectrum disorders for commissioners and providers*. London: The Mental Health Foundation.
- King, M., Bearman, P. (2009). Diagnostic change and the increased prevalence of autism. *International Journal of Epidemiology*, 38(5), 1224–1234.
- Kossewska, J., Sarlej, K. (2018). The knowledge about autism by Polish future psychologists. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, XI, 186–203.
- Kraemer, B.R., Cook, C.R., Browning-Wright, D., Mayer, G.R., Wallace, M.D. (2008). Effects of training on the use of the behavior support plan quality evaluation guide with autism educators: A preliminary investigation examining positive behavior support plans. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 179–189.

- LeBlanc, L., Richardson, W., Burns, K.A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, 32(2), 166–179.
- Lerman, D.C., Tetreault, A., Hovanetz, A., Strobel, M., Garro, J. (2008). Further evaluation of a brief, intensive teacher-training model. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 243–248.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347–362.
- Lisak, N., Bratković, D., Anić, T. (2017). Experiences from the education system – narratives of parents with children with disabilities in Croatia. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 18(3–4), 91–125.
- Lisak, N., Preece, D., Lessner Listiakova, I., Stošić, J., Kossewska, J., Troshanska, J., Petkovska Nikolovska, A., Cierpiłowska, T. (in preparation). *Knowledge, attitudes, confidence and training needs regarding autism of specialist primary school teachers*.
- Loiacono, V., Allen, B. (2008). Are special education teachers prepared to teach the increasing number of students diagnosed with autism? *International Journal of Special Education*, 23(2), 120–127.
- Loiacono, V., Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education*, 25(3), 24–32.
- Marshall, D., Goodall, C. (2015). The right to appropriate and meaningful education for children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(10), 3159–3167.
- Matson, J., Kozłowski, A.M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418–425.
- McCabe, H. (2008). Effective teacher training at the autism institute in the People's Republic of China. *Teacher Education and Special Education*, 31(2), 103–117.
- Morewood, G.D., Humphrey, N., Symes, W. (2011). Mainstreaming autism: Making it work. *Good Autism Practice*, 12(2), 62–68.
- Morrier, M.J., Hess, K.L., Heflin, L.J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 34(2), 119–132.
- Ombudsman of the Republic of Macedonia. (2015). *Roundtable: The number of children with autistic spectrum disorder and the readiness of primary schools for their inclusion and quality education*. Skopje: Ombudsman of the Republic of Macedonia.
- Preece, D., Lisak, N., Lessner Listiakova, I., Stošić, J., Kossewska, J., Troshanska, J. (in preparation). *Knowledge, confidence and training needs regarding autism of primary school teachers in mainstream and special education settings*.
- Probst, P., Leppert, T. (2008). Brief report: Outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1791–1796.
- Ravet, J. (2018). "But how do I teach them?": Autism & initial teacher education (ITE). *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 714–733.

- Robledo, J. (2017). Facilitating local understanding and literacy development for students with autism spectrum disorder through teacher training. *International Journal of Whole Schooling*, 13(2), 47–62.
- Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E.A., Goodwin, M. (2003). Problems with personnel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 197–206.
- Sekušak-Galešev, S., Frey Škrinjar, J., Masnjak, L. (2015). *Examining social inclusion and quality of support in preschool, elementary and secondary educational institutions for children and students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)*. Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences University of Zagreb.
- Simpson, R.L., Mundschenk, N.A., Heflin, L.J. (2011). Issues, policies, and recommendations for improving the education of learners with autism spectrum disorders. *Journal of Disability Policy Studies*, 22(1), 3–17.
- Stahmer, A., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E., Mandell, D., Connell, J. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools*, 52(2), 181–195.
- Stahmer, A.C., Brookman-Frazee, L., Lee, E., Searcy, K., Reed, S. (2011). Parent and multi-disciplinary provider perspectives on earliest intervention for children at risk for autism spectrum disorders. *Infants Young Child*, 24(4), 344–363.
- Starczewska, A., Hodkinson, A., Adams, G. (2011). Conceptions of inclusion and inclusive education: a critical examination of the perspectives and practices of teachers in Poland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 162–169.
- Stošić, J., Lisak, N., Pavić, A. (2016). Bihevioralni pristup problemima ponašanja osoba s intelektualnim teškoćama i razvojnim poremećajima. *Socijalna Psihijatrija*, 44(2), 140–151.
- Symes, W., Humphrey, N. (2011a). The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 38(2), 57–64.
- Symes, W., Humphrey, N. (2011b). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 153–161.
- Troshanska, J., Trajkovski, V., Jurtoski, F., Preece, D. (2018). The impact of ASD on Macedonian families and their experience of parent education. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 19(3–4), 127–138.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership & Management*, 31(1), 3–20.
- Wermer, L., Brock, M., Seaman, R. (2018). Efficacy of a teacher training a paraprofessional to promote communication for a student with autism and complex communication needs. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(4), 217–226.
- Whitaker, P. (2002). Supporting families of preschool children with autism: What parents want and what helps. *Autism*, 6(4), 411–426.

- Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: What parents say – and what parents want. *British Journal of Special Education*, 34(3), 170–178.
- Whitaker, P., Preece, D. (2013). Understanding the perspectives of children and parents: a foundation for developing partnership. In: M. Howley, D. Preece (Eds.), *Supporting Pupils on the Autism Spectrum: Whole-school Training Materials and Resources for SENCOs* (pp. 29–42). London: Optimus Press.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica XII (2019)

ISSN 2084-5596

DOI 10.24917/20845596.12.10

*Klaudia Czapla*¹

*Karolina Krzysztofik*²

Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Chair of rehabilitation psychology, John Paul II Catholic University of Lublin

Seksualność a przebieg procesów integracji sensorycznej u młodych osób z ASD – wzajemne relacje i implikacje praktyczne

Streszczenie

Osiągnięcie przez osobę dojrzałości do realizowania własnej seksualności wymaga od niej zintegrowania rozwoju w zakresie seksualności z rozwojem w pozostałych sferach. Taką integralność rozwoju znacząco naruszają objawy zaburzeń z autystycznego spektrum (ASD). Jeden z symptomów ASD stanowią nieprawidłowe reakcje na bodźce sensoryczne. Są one bezpośrednim skutkiem zaburzonego przebiegu procesów integracji sensorycznej. Nieprawidłowości w przebiegu tych procesów mogą w konsekwencji utrudniać osobie funkcjonowanie w relacjach społecznych i akceptację siebie, również w zakresie własnej seksualności.

Dokonana analiza teorii integracji sensorycznej (Ayres, 2015) oraz wyników badań dotyczących seksualności osób z ASD uwidacznia istnienie poziomów wzajemnych zależności między przebiegiem procesów integracji zmysłowej a przeżywaniem przez osobę z ASD własnej seksualności. Pozwala także zauważyć obszary możliwych konsekwencji tych zależności dla poradnictwa w zakresie seksualności skierowanego do osób z ASD.

Słowa kluczowe: Autystyczne Spektrum Zaburzeń (ASD), procesy integracji sensorycznej, seksualność

Sexuality and the course of sensory processes in young adults with ASD – mutual relations and practical implications

Abstract

Personal development and maturity are integral to sexual development and sexual maturity. Such integrity of development can be significantly disturbed by the symptoms of autistic spectrum disorder (ASD).

1 ORCID: 0000-0003-3151-1906. Adres do korespondencji: klaudiacz@o2.pl.

2 Adres do korespondencji: karokrzysztofik@gmail.com.

One symptom of ASD is abnormal reactions to sensory stimuli, often as a direct result of disturbing sensory integration processes. This can consequently impede a person's ability to function socially, leading to issues of self-acceptance and acceptance of one's sexuality.

Analysis of Ayres' (2015) Sensory Integration Theory and the results of research carried out on the sexuality of those with ASD (see below) reveals the level of interrelation between the sensory integration process and ASD subjects' own experience of sexuality. The areas of possible consequences of these relationships for sexual guidance addressed to people with ASD are also indicated.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder (ASD), sensory integration processes, sexuality

Wprowadzenie

Seksualność jest doświadczeniem wspólnym wszystkim ludziom. Każdy z nas postrzega i doświadcza siebie jako osobę seksualną. Konfrontacja z własną seksualnością stawia więc jednostkę wobec konieczności podjęcia decyzji dotyczących zakresu i sposobu jej realizacji. Każda osoba powinna mieć możliwość podejmowania takich decyzji możliwie najbardziej świadomie i samodzielnie.

Aby jednak móc podjąć świadomą, dojrzałą decyzję w kwestii sposobu i zakresu realizacji własnej seksualności, niezbędne jest osiągnięcie biologicznej, emocjonalnej, psychicznej i społecznej dojrzałości w zakresie rozwoju popędu seksualnego. Lew-Starowicz (2006) zauważa istnienie trzech poziomów jego rozwoju. Poziom I tworzą struktury zlokalizowane w rdzeniu kręgowym, poziom II to struktury podkorowe, a poziom III tworzą struktury kory mózgu. Dopiero III poziom związany jest z zachowaniami świadomymi, uczuciami wyższymi i wartościami moralnymi. Rozwój popędu seksualnego stanowi zatem rozbudowany i długotrwały proces, którego poszczególne etapy znajdują odzwierciedlenie w zachodzącym dojrzewaniu struktur mózgu.

U osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) rozwój popędu seksualnego postępuje zgodnie z kolejnymi, uniwersalnymi fazami rozwojowymi jedynie w aspekcie biologicznym (Visser et al., 2015). Pełny rozwój aspektów: emocjonalnego, psychicznego i społecznego jest ograniczony poprzez osiowe symptomy tego zaburzenia:

- deficyty w zachowaniach społecznych i komunikacji: deficyty w społecznej komunikacji, deficyty w komunikacji niewerbalnej, deficyty w tworzeniu i podtrzymywaniu relacji rówieśniczych;
- sztywne, ograniczone wzorce aktywności i zainteresowań: zachowania stereotypowe lub natrętne; potrzeba niezmienności, przywiązanie do rutyny; ograniczone zainteresowania; podreaktywność lub nadreaktywność na bodźce sensoryczne (APA, 2013; WHO, 2018).

Deficyty te powodują, że osoba z ASD doświadcza szeregu trudności w funkcjonowaniu w relacjach społecznych, np. w rozumieniu reguł społecznych obowiązujących podczas nawiązywania i podtrzymywania relacji; rozumieniu, że zarówno ona sama, jak i druga osoba mogą mieć fałszywe przekonania lub niekompletną wiedzę na jakiś temat; dawaniu i otrzymywaniu bliskości cielesnej (np. przytulania i bycia przytulanym); wyznaczaniu i utrzymywaniu granic bliskości cielesnej i emocjonalnej; rozumieniu żartów, metafor, ironii; zauważaniu i poprawianiu własnych błędów; rozpoznaniu i rozumieniu własnych potrzeb seksualnych (Dubin, 2014; Gulczyńska, Wojciechowska, 2015; Ozonoff, Dawson, McPartland, 2015).

Trudności w funkcjonowaniu w relacjach społecznych stają się dla osób z ASD dotkliwsze w czasie gdy wchodzi one w okres dorastania, a następnie wczesnej dorosłości (Dubin, 2014). Są to okresy rozwojowe przypadające odpowiednio między 10 a 20 rokiem życia (Obuchowska, 2002) oraz między 20–23 a 35–40 rokiem życia (Gurba, 2002). W tym wieku każdy człowiek odczuwa potrzebę nawiązania bliskich relacji, zarówno tych o charakterze przyjaźni, jak i tych o charakterze erotycznym, a funkcjonowanie osoby w takich relacjach staje się szczególnie istotne dla jej dalszego rozwoju (Obuchowska, 2002). Osiągnięcie dojrzałości psychoseksualnej z początkiem okresu wczesnej dorosłości umożliwi osobie podjęcie świadomej decyzji o wyborze drogi realizacji własnej seksualności (Lew-Starowicz, 2001) oraz realizację zadań rozwojowych tego okresu. Havighurst (1948) wymienia wśród nich następujące: wybór odpowiedniego dla siebie małżonka oraz nauka współżycia z nim, czego celem jest stworzenie trwałego związku; założenie rodziny, jak również posiadanie i wychowywanie potomstwa; podjęcie satysfakcjonującej pracy zawodowej oraz osiągnięcie niezależności i stabilizacji finansowej, znalezienie pokrewnej grupy społecznej i przyjmowanie postawy odpowiedzialności obywatelskiej. Ważne miejsce wśród wymienionych zadań zajmują te związane z seksualnością, a dojrzałość psychoseksualna staje się niezbędnym warunkiem realizacji zadań okresu wczesnej dorosłości.

Badacze zwracają uwagę na to, że młode osoby z ASD, podobnie jak ich rówieśnicy, odczuwają potrzebę funkcjonowania zarówno w relacjach przyjacielskich, jak również w tych erotycznych (Ozonoff, Dawson, McPartland, 2015; Cheak-Zamora et al., 2019). Potrzeba ta jest jednak dla osób z ASD znacznie trudniejsza do zaspokojenia niż dla osób o prawidłowym rozwoju, a nierzadko nawet niemożliwa (Dubin, 2014).

Poniższe analizy uwidaczniają wielość kwestii podejmowanych w odniesieniu do seksualności osób z ASD: biologicznych, społecznych, edukacyjnych, prawnych. Wśród nich znalazła się również kwestia procesów integracji sensorycznej (Aston, 2012; Fornalik, 2017). Są to procesy, których prawidłowy przebieg warunkuje rozwój osoby na wielu płaszczyznach

(Ayres, 2015). Zdecydowano zatem poświęcić im więcej miejsca. Dokonano analizy wzajemnych relacji między seksualnością a przebiegiem procesów integracji sensorycznej w grupie osób z ASD. Relacje te pociągają za sobą istotne implikacje praktyczne. Wskazują one bowiem na potrzebę uzupełnienia poradnictwa seksuologicznego skierowanego do osób z ASD o diagnozę ich profili sensorycznych, ewentualną terapię nieprawidłowości w przebiegu procesów integracji sensorycznej, jak również o indywidualne konsultacje z terapeutą integracji sensorycznej.

Seksualność młodych osób z ASD

U podstaw rozwoju seksualnego człowieka leżą zmiany fizjologiczne i neurofizjologiczne zachodzące w jego organizmie. Nabywanie cech biologicznych umożliwia jednostce określenie swojej przynależności do grupy osób danej płci, dlatego odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu jej tożsamości, a także w świadomym podejmowaniu przez nią ról społecznych (Gapik, 2006). Ponadto aktywność seksualna osoby pozostaje w związku z poziomem fizycznej sprawności jej organizmu. Sprawność ta wpływa nie tylko na samo zaistnienie aktu seksualnego, ale również na możliwość i sposobność nawiązania intymnych relacji seksualnych (Czapla, Otrębski, 2014; 2017).

Fizjologiczne zmiany w organizmie osoby z ASD zachodzą zgodnie z jej wiekiem biologicznym (Nowak, Gawęda, Janas-Kozik, 2010). Niejednokrotnie zmiany te, naturalne i oczekiwane przez większość dorastających osób, dla nastolatki/a z ASD stają się źródłem niepokoju i stresu (Fornalik, 2017). Jak każde zmiany ograniczają one zakres poczucia bezpieczeństwa młodej osoby z ASD. Są one dla niej tym dotkliwsze, że dotyczą jej własnego ciała.

Poziom rozwoju emocjonalnego oraz społecznego osób z ASD pozostaje natomiast obniżony w stosunku zarówno do ich wieku biologicznego, jak i poziomu rozwoju intelektualnego. Dysharmonia ta często staje się dla nich źródłem niepokoju i cierpienia (Dubin, 2014; Fornalik, 2017), co powoduje, że podejmują one mniej lub bardziej świadome zachowania i strategie mające na celu zniwelowanie tych odczuć. Niektóre osoby wysoko funkcjonujące podejmują strategię polegającą na odrzucaniu od siebie myśli, że są osobami seksualnymi (Dubin, 2014). Osoby niżej funkcjonujące mogą natomiast zachowywać się tak, jakby nadal pozostały dziećmi, które mają społeczne przyzwolenie na pewne zachowania (np. chodzenie do toalety z opiekunem czy nauczycielem) (Wojciechowska, Gulczyńska, 2017).

Za proces powstawania, przetwarzania i hamowania reakcji seksualnych odpowiada współzależne funkcjonowanie struktur podkorowych i korowych układu nerwowego. W przypadku osób, u których kora mózgowa nie jest dostatecznie rozwinięta, zachowaniami seksualnymi kierują jedynie

mechanizmy podkorowe. Seksualność tych osób nie zostaje zintegrowana z ich osobowością, systemem wartości ani uczuciami wyższymi (Lew-Starowicz, 2006). Obserwując różnorodne trudności osób z ASD w funkcjonowaniu w relacjach społecznych i rozumieniu norm społecznych, możemy przypuszczać, że w pewnym stopniu doświadczają one trudności we włączeniu własnej seksualności w zestaw wymiarów swojego osobowego funkcjonowania.

Rozwój tożsamości płciowej oraz dojrzałe funkcjonowanie w relacjach o charakterze seksualnym i podejmowanie określonych zachowań seksualnych wymaga dojrzałości emocjonalnej, czyli umiejętności kierowania się w życiu uczuciami altruistycznymi, takimi jak miłość, zrozumienie, obowiązkowość, czy pomijanie uczuć egoistycznych. Ponadto osoba dojrzała emocjonalnie potrafi kontrolować i świadomie wyrażać własne emocje (Machaj et al., 2010). U osób z ASD obserwuje się różnorodne w zakresie i nasileniu opóźnienia i deficyty w rozwoju dojrzałości emocjonalnej. Często doświadczają one trudności w rozpoznawaniu i rozumieniu przyczyn, a tym samym w kontroli ekspresji własnych emocji (Dubin, 2014; Ozonoff et al., 2015). Rodzice i nauczyciele zauważają u młodych niżej funkcjonujących osób z ASD brak poczucia wstydu objawiający się m.in. obnażaniem się w obecności osób obcych, a także brak świadomości tego, że pewne zachowania przestają być odpowiednie dla młodych osób, mimo iż sprawdzały się w okresie dzieciństwa (np. siadanie na kolanach osoby dorosłej) (Wojciechowska, Gulczyńska, 2017). Trudności osób z ASD w rozumieniu i respektowaniu norm społecznych powodują natomiast, że nie zawsze potrafią one zachować kontrolę nad własnymi zachowaniami (np. dążą do przytulania się do obcych osób), niejednokrotnie narażając się na śmieszność, odrzucenie, czy wręcz znęcanie się i molestowanie seksualne ze strony rówieśników (Dubin, 2014).

Dojrzałe podjęcie przez osobę zachowań seksualnych wymaga od niej także uświadomienia sobie i zrozumienia własnych potrzeb seksualnych. Rozwój potrzeby seksualnej przebiega w trzech następujących po sobie etapach:

- konkretyzacji, polegającej na uczeniu się przez jednostkę zaspokajania potrzeby seksualnej w sposób najbardziej satysfakcjonujący oraz rezygnacji z zachowań nieefektywnych (np. przechodzenie z zachowań autoerotycznych do realizacji seksualności z drugim człowiekiem);
- mentalizacji, dzięki której młody człowiek uczy się rozpoznawać i interpretować odczuwane napięcie jako seksualne, a jednocześnie w prawidłowy sposób znajduje jego źródła i przyczyny oraz wie, w jaki sposób może potrzebę tę zaspokoić;
- socjalizacji, która wiąże się z nabywaniem umiejętności podporządkowania sposobu realizacji życia seksualnego obowiązującym normom społecznym i wartościom jednostki (Lew-Starowicz, 2001).

Osoby z ASD na każdym wymienionym etapie rozwoju potrzeby seksualnej doświadczają trudności. Nie zawsze potrafią dostrzec i prawidłowo rozpoznać normy społeczne oraz podporządkować im własne potrzeby seksualne. Gulczyńska i Wojciechowska (2015) wskazują, że młode osoby z ASD mają skłonność do błędnego rozpoznawania bodźców nieseksualnych jako seksualnych oraz do przejawiania zachowań nadmiernie nasyconych erotyką. Niektóre z tych osób jednak, nie mogąc zrozumieć własnych potrzeb seksualnych, próbują zaprzeczyć ich istnieniu i żyć tak jakby ich nie odczuwały (Dubin, 2014). Fornalik (2017) zauważa, że nasilenie powyższych trudności pozostaje w związku z nasileniem symptomów ASD oraz z poziomem rozwoju intelektualnego osoby.

Gapik (2006) odróżnia seksualne zachowania skierowane na drugą osobę od tych autoerotycznych. Ponadto wyróżnia się zachowania jednostronne, kiedy jednostka dąży do osiągnięcia własnej satysfakcji, oraz interakcyjne (wzajemne) – kiedy ważne jest ukierunkowanie na drugą osobę w relacji seksualnej i doświadczenie przyjemności przez obu partnerów.

Osoby z ASD rzadziej niż ich rówieśnicy o typowym rozwoju podejmują zachowania seksualne w relacji z drugim człowiekiem (Dewinter et al., 2016). Często natomiast podejmują zachowania o charakterze autoerotycznym (takie jak masturbacja czy przeszukiwanie internetu pod kątem treści o tematyce seksualnej) (Wojciechowska, Gulczyńska, 2017). Fornalik (2017) zauważa, że rzadkie podejmowanie przez osoby z ASD zachowań seksualnych w relacji z drugą osobą może być spowodowane ich trudnościami w funkcjonowaniu w relacjach społecznych. Brak swobody tych osób w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych powoduje, że trudno jest im nawiązać taką relację, która mogłaby przerodzić się w związek intymny (Dubin, 2014; Schmidt, 2014). Badacze zauważają podobny brak pewności siebie w relacjach społecznych u osób o prawidłowym rozwoju, w których zachowaniu obserwuje się cechy autystyczne (*Autism Spectrum Condition* – ASC). Qualls, Hartman i Paulson (2018) zauważają, że osoby te częściej charakteryzuje orientacja homoseksualna niż osoby, które nie mają takich cech. Tendencję tę wymienieni badacze uzasadniają tym, że osoby z cechami ASD pewniej czują się w relacji erotycznej z osobą tej samej płci niż z osobą o płci przeciwnej.

Kolejną kwestią warunkującą podjęcie przez osobę świadomej i odpowiedzialnej decyzji o podjęciu bądź zaniechaniu zachowań seksualnych jest ukształtowanie się systemu jej wartości. Jest on kształtowany głównie poprzez mechanizm modelowania postaw, przede wszystkim przez środowisko rodzinne, w mniejszym stopniu również rówieśnicze (Lew-Starowicz, 2006).

Wspomniane wyżej trudności osób z ASD w odróżnianiu zachowania społecznie akceptowanego od nieakceptowanego mogą stanowić dla nich

przeszkodę w uczeniu się i przyswajaniu norm oraz wartości poprzez modelowanie. Badacze donoszą o podejmowaniu przez te osoby różnorodnych zachowań niezgodnych z regułami społecznymi, a nierzadko również z prawem: wysyłanie znajomym własnych zdjęć z silnym kontekstem seksualnym (Tullis, Zangrillo, 2013), dotykane i przytulanie innych osób, które nie zawsze mają na to ochotę, masturbowanie się w miejscach publicznych (Hénault, 2015), nękanie (Mogavero, 2016), zainteresowanie pornografią (Dubin, 2014). Wojciechowska i Gulczyńska (2017) przyczyny takich zachowań u osób z ASD upatrują w deficytach w zakresie umiejętności rozumienia stanów psychicznych innych osób (czyli *teorii umysłu*). Deficyty te, obecne w różnym nasileniu u wszystkich osób z ASD, stanowią dla nich istotną przeszkodę w rozumieniu intencji, emocji i uczuć innych osób (Baron-Cohen, 1995; Frith, 2008). Może to zatem powodować, że osoby z ASD będą podejmować pewne zachowania bez świadomości, że mogą one krzywdzić inne osoby lub być niezgodne z prawem (Dubin, 2014; Creaby-Attwood, Allely, 2017). Deficyty osób z ASD w zakresie rozwoju *teorii umysłu* mogą także sprawiać, że będą one miały trudności w odróżnieniu przyjaznych od wrogich intencji innych osób. W konsekwencji taki deficyt może prowadzić do sytuacji, w których osoby te padną ofiarą znęcania się, wykorzystania seksualnego, a nawet gwałtu lub zmuszania do prostytucji (Hénault, 2015; Ozonoff et al., 2015). Doświadczenia takie pogłębiają u młodych osób trudności w zrozumieniu nie tylko własnej seksualności, ale również tożsamości, nierzadko przyczyniając się do pojawienia się u nich zaburzeń lękowych i depresji (Dubin, 2014).

System wartości osoby w odniesieniu do sfery seksualnej kształtuje także otrzymana przez nią edukacja seksualna. Wyróżnia się trzy podstawowe typy edukacji seksualnej: typ A – zwany *edukacją do abstynencji*, typ B – tzw. *edukacją permissywną / biologiczną* i typ C – *edukacją kompleksową / całościową* (*Standardy edukacji seksualnej w Europie*, 2010). Dora (2013) wskazuje, że jedynie ta realizowana w modelu kompleksowym jest w stanie zapewnić młodemu człowiekowi niezbędną wiedzę na temat seksualności.

Analizując tematykę programów edukacji seksualnej skierowanych do osób z ASD, można postawić tezę, że ich twórcy próbują realizować je w modelu edukacji całościowej, czyli w modelu C według przytoczonej wyżej klasyfikacji WHO. Wśród tematów podejmowanych w edukacji seksualnej osób z ASD znajdują się: fizyczne i emocjonalne oznaki dojrzewania, nawiązywanie i utrzymywanie relacji o charakterze erotycznym, jak również przyjaźni, umawianie się na randki, zakochanie, podejmowanie współżycia seksualnego, ciąża, ustalanie i respektowanie granic, bezpieczne korzystanie z internetu, choroby przenoszone drogą płciową, rozumienie emocji i przekonań innych osób, wykorzystanie seksualne, orientacja seksualna (Visser et al., 2013; Hénault, 2015; Fornalik, 2017).

Osoby z ASD nie czują się jednak pewnie, próbując zrozumieć własną seksualność (Brauns, 2009; Likens, 2012; Dubin, 2014). Zgłaszają także brak dostępu do indywidualnego poradnictwa ze strony terapeuty specjalizującego się jednocześnie w problematyce osób z ASD i seksualności (Dubin, 2014). Nasuwa się zatem wniosek, że wspomniane wyżej programy edukacji seksualnej nie zaspokajają w pełni potrzeb osób z ASD. Fornalik (2017) zauważa, że niski poziom wiedzy i kompetencji tych osób w zakresie własnej seksualności ma związek z ich deficytami w zakresie komunikacji werbalnej oraz niewerbalnej. Wielu rodziców, terapeutów i nauczycieli tych osób utożsamia brak pytań z ich strony z brakiem potrzeby posiadania informacji czy umiejętności. Zachowania, za pomocą których młodzi próbują komunikować swoje trudności w radzeniu sobie z objawami seksualności, niejednokrotnie dla osób z ich otoczenia są niezrozumiałe i odbierane jako zachowania niewłaściwe, które należy ignorować lub wyciszać.

Można zatem zauważyć, że samo uczenie osób z ASD konkretnych umiejętności (np. umawiania się na randki) nie wystarczy, aby ukształtować sposób ich funkcjonowania w relacjach społecznych, który zapewnia poszanowanie godności zarówno własnej, jak i drugiej osoby. Skłonność osób z ASD do bardzo kategoriycznego, konkretnego, a niekiedy wręcz restrykcyjnego rozumienia norm moralnych (Handzel, 2018) może utrudniać im rozeznanie, które zachowania są efektem naturalnego rozwoju, a które naruszają dobro własne bądź drugiej osoby. Do kształtowania systemu wartości i dojrzałej postawy wobec własnej seksualności młodej osoby z ASD niezbędne okazuje się uzupełnienie edukacji i wsparcia ze strony rodziny o indywidualne poradnictwo specjalisty/ów w tak różnorodnych dziedzinach jak: seksualność, etyka, a także zaburzenia ze spektrum autyzmu.

Zauważa się więc, że seksualność wiąże się ze wszystkimi obszarami funkcjonowania człowieka. Jednocześnie każdy z tych obszarów ma znaczenie dla sposobu realizacji seksualności. Osiowe objawy ASD stanowią natomiast dla jednostki istotną przeszkodę w dojrzałym realizowaniu własnej seksualności.

Poniżej zostanie przedstawiona analiza obszarów wzajemnych relacji między przeżywaniem własnej seksualności przez osobę a procesami odpowiedzialnymi za odbiór i przetwarzanie danych sensorycznych (procesy integracji sensorycznej) (Ayres, 2015). Są to procesy, których nieprawidłowy przebieg stanowi ważną charakterystykę funkcjonowania osób z ASD. Według twórców klasyfikacji DSM V (APA, 2013), jak również ICD 11 (WHO, 2018) nieprawidłowe reakcje na bodźce sensoryczne stanowią jeden z osiowych objawów ASD. Znacząco wpływają one na całość funkcjonowania osób z ASD, również w obszarze seksualności.

Seksualność a przebieg procesów integracji sensorycznej u osób z ASD

Prawidłowy przebieg procesów integracji sensorycznej zapewnia osobie dostęp do informacji sensorycznych odpowiednio rozpoznanych, poszegregowanych i zinterpretowanych. W rezultacie może ona sformułować reakcję adekwatną do docierających bodźców (tzw. reakcję adaptacyjną) (Miller, 2016). Wspomniane procesy zachodzą w strukturach układu nerwowego zarówno z niższych, jak i wyższych poziomów jego organizacji. Procesy bardziej podstawowe (integracja wrażeń dotykowych, czucia głębokiego i wrażeń ruchowych) zachodzą w strukturach z niższych poziomów (pień mózgu, mózdzek). Przebieg tych bardziej złożonych (między innymi: kształtowanie schematu ciała, percepcji, koordynacji wzrokowo-ruchowej, samo-kontroli i samoakceptacji) ma miejsce w strukturach z wyższych poziomów (struktury kory mózgowej) (Przyrowski, 2011).

Nieprawidłowości w zakresie funkcjonowania procesów integracji sensorycznej mogą dotyczyć następujących zakresów:

A. *Modulacji sensorycznej* – zdolności do formułowania reakcji o nasileniu adekwatnym do siły działającego bodźca (nieprawidłowości w jej zakresie obejmują: nadmierną reaktywność sensoryczną, obniżoną reaktywność sensoryczną i poszukiwanie sensoryczne).

B. *Dyskryminacji sensorycznej* – zdolności do prawidłowej rejestracji obecności, siły, miejsca pojawienia się bodźca.

C. *Funkcji motorycznych uwarunkowanych prawidłowym przebiegiem procesów integracji bodźców* dotykowych, ruchowych, czucia głębokiego i wzrokowych (nieprawidłowości obejmują trudności w utrzymaniu stabilizacji centralnej – zaburzenia posturalne i trudności w planowaniu ruchowym – dyspraksje) (Kranowitz, 2011; Miller, 2016).

Badacze zauważają, że zdecydowana większość osób z ASD (92%) doświadcza nieprawidłowości w przetwarzaniu danych sensorycznych (Green et al., 2016). Podkreślany jest także fakt, że u osoby z ASD może pojawić się każdy z wyżej wymienionych typów zaburzeń w przebiegu procesów integracji sensorycznej (Gal, Cermak, Ben-Sasson, 2007). Mimo to osoby z ASD częściej niż inne doświadczają nieprawidłowości w modulacji sensorycznej o typie nadwrażliwości na bodźce zmysłowe (Tavasolli, Hoekstra, Baron-Cohen, 2014). Zauważono także, że zaburzenia integracji sensorycznej u osób z ASD współwystępują z zachowaniami stereotypowymi i auto-agresywnymi (Baranek, Foster, Berkson, 1997), a także z większym nasileniem deficytów w zakresie interakcji społecznych i komunikacji (Hilton et al., 2010), szczególnie w rozwoju funkcji językowych i umiejętności dzielenia uwagi (Baranek et al., 2013).

W ciągu 80 lat, jakie upłynęły od publikacji pierwszych prac na temat funkcjonowania osób z ASD (Asperger, 1938; Kanner, 1943), badacze zebrali

ogromną liczbę danych dotyczących ich funkcjonowania sensorycznego. Pozwalają one wnioskować o nieprawidłowościach w przebiegu procesów integracji sensorycznej na każdym z wymienionych wyżej poziomów funkcjonowania układu nerwowego. Nieprawidłowości te pozostają zaś w związku z rozwojem seksualnym osoby.

Nieprawidłowe reakcje na dotyk, propriocepcję i ruch charakteryzują osoby z ASD od najwcześniejszych etapów rozwoju (Baranek, Foster, Berkson, 1997; Bogdashina, 2010). Badacze zauważają u tych osób szereg nieprawidłowości w przetwarzaniu bodźców dotykowych i proprioceptywnych już na poziomie reakcji neurofizjologicznych. Prezentują one znacznie słabszą odpowiedź neuronalną na przedłużający się bodziec bólowy niż osoby z grupy kontrolnej (Failla et al., 2018). Mimo to dobrze radzą sobie z detekcją bodźca dotykowego (Fukuyama et al., 2017). W porównaniu z grupą kontrolną u osób z ASD zaobserwowano także wyższy poziom przewodnictwa skórniego w reakcji na bodziec dotykowy (Fukuyama et al., 2017). Badacze donoszą jednak o trudnościach osób z ASD w zakresie integracji bodźców dotykowych i wizualnych (Ropar et al., 2018).

W analizach poświęconych seksualności i przebiegowi procesów integracji sensorycznej osób z ASD praktycy rehabilitacji (Aston, 2012; Hénault, 2015; Fornalik, 2017) zwracają przede wszystkim uwagę na nieprawidłowy poziom reaktywności (podwyższony lub obniżony) na bodźce sensoryczne (dotyk, czucie głębokie, smak, węch). Aston (2012) podkreśla, że dla osoby charakteryzującej się nadreaktywnością dotyk może być nieprzyjemny lub sprawiać jej ból. Podobnie nieprzyjemny może być dla niej zapach partnera. Z kolei osoba z podwrażliwością sensoryczną może doświadczać trudności w osiągnięciu orgazmu. Takie sytuacje mogą stać się źródłem nieporozumień między partnerami. Partner osoby z ASD może czuć się bowiem odrzucony, gdy odmawia ona bycia dotykana, pocałunku czy przytulenia.

Fornalik (2017) zauważa natomiast, że obserwowane u osób z ASD zachowania społecznie nieakceptowane (np. zbyt mocne przytulanie się lub masturbowanie się w obecności innych osób) mogą wynikać z ich potrzeby dostarczenia sobie lub uniknięcia stymulacji bodźcami dotykowymi, proprioceptywnymi lub ruchowymi.

Nieprawidłowości w integracji informacji z wyżej wymienionych systemów sensorycznych stanowią dla osoby znaczne utrudnienie w rozwoju właściwej percepcji i świadomości własnego ciała (Miller, 2016). W dalszej konsekwencji mogą również zaburzać rozwój schematu jej własnego ciała rozumianego jako opartą na przetwarzaniu danych dotykowych, proprioceptywnych i ruchowych percepcję położenia części własnego ciała względem siebie (Kaczmarek, 2012). Prawidłowy schemat ciała umożliwia osobie płynne wykonywanie codziennych czynności oraz adekwatne reagowanie

na pojawiające się bodźce. Pozwala on jej także ukształtować właściwy obraz swojego ciała w procesie, który wymaga współpracy systemów dotykowego, ruchowego i czucia głębokiego z systemem wzrokowym (Kaczmarek, 2012).

U osób z ASD badacze obserwują nieprawidłowości będące konsekwencją niewłaściwego przebiegu integracji wyżej wymienionych bodźców obejmujące trudności w zakresie motoryki małej i dużej (Kaur, Srinivasan, Bhat, 2018) oraz w zakresie naśladowania ruchów i percepcji własnego ciała (Chen et al., 2018).

Pozostają one w relacji do seksualności osoby, o czym donosi Aston (2012), wskazująca na referowany przez jej pacjentów brak poczucia bezpieczeństwa w podejmowaniu współżycia seksualnego uwarunkowany ich niezręcznością ruchową.

Trudności w zakresie planowania własnego działania w otaczającej rzeczywistości wpływają również na przebieg procesów percepcyjnych osoby oraz na ukształtowanie się u niej poczucia przewidywalności i zrozumiałości pojawiających się bodźców czy sytuacji (Attwood, 2012; Prokopiak, Parchomiuk, 2014; Miller, 2016).

Wśród nieprawidłowości w zakresie percepcji osób z ASD badacze (Frith, 2008; Bogdashina, 2019) najczęściej miejsca poświęcają ich skłonności do nadmiernej koncentracji na detalach pola percepcyjnego i pomijania kontekstu. W związku z tym doświadczają one trudności w zintegrowaniu szczegółów informacji w spójną całość oraz w zrozumieniu znaczenia sytuacji. Taki styl poznawczy Frith (2008) nazywa *słabą centralną koherencją*, a Bogdashina (2019) *sposzczeganiem gestalt*. Ponadto osoby z ASD łatwo ulegają percepcyjnemu przeciążeniu, zwłaszcza jeśli w otoczeniu pojawia się wiele konkurencyjnych bodźców (Ben-Yosef, Anaki, Golan, 2016; Evers et al., 2018). Nadmierna koncentracja na detalach utrudnia im bowiem habituację do bodźców (Vivanti et al., 2011; Stevenson et al., 2017).

Taki styl poznawczy nie pozostaje bez wpływu na funkcjonowanie społeczne osoby. Utrudnia jej rozumienie kontekstu sytuacji społecznych, a także intencji i uczuć innych osób (Frith, 2008), co z kolei może powodować, że podejmie ona pewne zachowania w obszarze seksualności nie zauważając, że mogą one być nieestosowne lub nawet krzywdzić inne osoby lub ją samą (Dubin, 2014; Wojciechowska, Gulczyńska, 2017).

Nieprawidłowości w zakresie percepcji utrudniają osobie rozwój najbardziej złożonych umiejętności, takich jak: samokontrola i organizacja własnego zachowania w odpowiedzi na wymogi sytuacji, a także samoakceptacja (Kranowitz, 2011).

Ayres (2015, s. 147) twierdzi, że percepcja własnego ciała oraz otaczającej rzeczywistości umożliwia osobie podjęcie aktywności i poprawianie

błędów, odpowiada bowiem za ukształtowanie się w niej *woli działania*. Jednocześnie badaczka ta zauważa u osób z ASD deficyt w jej zakresie, uwarunkowany nieprawidłowym przebiegiem procesów integracji bodźców dotykowych, czucia głębokiego i ruchowych. Tego rodzaju przekonanie Ayres potwierdzają obserwacje Leung i współpracowników (Leung et al., 2016), wskazujące na to, że funkcje wykonawcze (między innymi organizowanie, monitorowanie i kontrola własnego działania) nie tylko pozostają słabiej rozwinięte u osób z ASD niż u pozostałych, ale również stanowią predyktory dla poziomu ich funkcjonowania społecznego.

Inni badacze zauważają natomiast, że dzieci i dorosłe osoby z ASD częściej niż pozostałe doświadczają trudności w zakresie samoakceptacji i pozytywnej samooceny (Cage, Di Monaco, Newell, 2018; McChesney, Toseeb, 2018). Trudności te u osób dorosłych pozostają w związku z obecnością objawów depresji oraz z podejmowaniem bardzo kosztownych emocjonalnie prób *kamuflowania* objawów ASD (Cage et al., 2018).

Klasycy teorii integracji sensorycznej (Maas, 1998; Ayres, 2015; Miller, 2016) podkreślają natomiast, że brak poczucia bezpieczeństwa, samoakceptacji i zaufania do siebie samego mogą być skutkami nieprawidłowości w przebiegu procesów integracji sensorycznej. Powyższe deficyty utrudniają osobie komunikowanie własnych potrzeb, jak również odbiór komunikatów o potrzebach innych osób. Inne osoby spostrzega ona raczej jako źródło zagrażających bodźców niż jako podmioty wzajemnej relacji. Taka percepcja innych powoduje, że jej reakcje na obecność czy zachowanie innych mogą stać się unikowe, lękowe, a niekiedy nawet agresywne. Badacze (Wahlberg, Kennedy, Simpson, 2003; Ludlow, Roberts, Gutierrez, 2015; Miguel et al., 2017; Muratori et al., 2017) potwierdzają u osób z ASD istotny związek takich reakcji z nieprawidłowym przebiegiem procesów integracji sensorycznej.

Podsumowując, warto zauważyć, że zakres relacji między przebiegiem procesów integracji sensorycznej a seksualnością osób z ASD jest bardzo obszerny. Obejmuje tak różnorodne obszary jak: reakcje fizjologiczne na bodźce sensoryczne w sytuacji kontaktu erotycznego, umiejętność planowania ruchowego, ukształtowanie się schematu własnego ciała i samokontroli swoich działań. Analiza teorii integracji sensorycznej (Ayres, 2015) pozwala wnioskować o istnieniu związków między samoakceptacją osób z ASD w zakresie własnej seksualności a przebiegiem procesów integracji sensorycznej. Obszar tych związków wymaga jednak potwierdzenia w wynikach badań.

Tak rozbudowany zakres wzajemnych zależności seksualności i przebiegu procesów integracji sensorycznej u osób z ASD niewątpliwie stanowi wyzwanie dla praktyków rehabilitacji tych osób. Wspomniane zależności dotyczą bowiem poszczególnych osób w różnym stopniu. Analiza doniesień

badaczy, praktyków, jak również relacji osób z ASD (Aston, 2012; Dubin, 2014; Gulczyńska, Wojciechowska, 2015) uwidacznia zróżnicowanie trudności w obszarze seksualności, jakie przeżywają osoby o różnym poziomie funkcjonowania intelektualnego i społecznego. Podobnie nasilenie nieprawidłowości w przetwarzaniu danych sensorycznych pozostaje w związku z poziomem funkcjonowania społecznego osób z ASD (Kojovic et al., 2019). Można zatem wnioskować, że związek trudności w obszarze seksualności z przebiegiem procesów integracji sensorycznej będzie różny u osób z ASD o odmiennym poziomie funkcjonowania społecznego i intelektualnego. Hipoteza ta, choć wymaga potwierdzenia w wynikach badań, wskazuje na potrzebę zróżnicowania wsparcia osób z ASD w zakresie seksualności i przebiegu procesów integracji sensorycznej. Niezbędne bowiem okazuje się dostosowanie zakresu takiego wsparcia do poziomu funkcjonowania osoby, jak również do jej indywidualnych potrzeb.

Poniżej podsumowano wnioski badaczy i praktyków dotyczące włączenia poradnictwa w zakresie przebiegu procesów integracji sensorycznej we wsparcie osoby z ASD w obszarze jej seksualności.

Udział poradnictwa w zakresie przebiegu procesów integracji sensorycznej we wsparciu osób z ASD w obszarze seksualności

Indywidualna terapia integracji sensorycznej poprzedzona diagnozą profilu sensorycznego osoby może w znaczny sposób wesprzeć oddziaływania skierowane na jej edukację seksualną, profilaktykę nieprawidłowości w obszarze seksualności, jak również na terapię konsekwencji tych nieprawidłowości, które już zaistniały.

Przede wszystkim wpływa ona na normalizację pracy układów sensorycznych osoby, a tym samym poziom pobudzenia osoby. Kwestia ta wydaje się szczególnie ważna dla osób z ASD, których reakcjom na bodźce sensoryczne towarzyszy wyższy poziom pobudzenia fizjologicznego niż innym osobom (McDonnell et al., 2015). Ze względu na małą świadomość własnego ciała (Chen et al., 2018) i trudności w monitorowaniu i kontrolowaniu własnych zachowań (Leung et al., 2016) prawdopodobnie trudniej jest im obserwować własne ciało, uświadamiać sobie zmiany pobudzenia w jego obrębie i kontrolować jego ekspresję.

Zhong i współpracownicy (2018) zauważają natomiast u osób o prawidłowym rozwoju, że nieprawidłowości w przebiegu procesów integracji sensorycznej ograniczają ich aktywność w obszarze seksualności, mimo że nie obniżają poziomu ich motywacji seksualnej. Osoby o nieprawidłowym przebiegu procesów integracji sensorycznej nie są zatem osobami o obniżonej motywacji seksualnej. Ze względu jednak na odmienne progi pobudzenia

na bodźce dotykowe, węchowe czy czucia głębokiego wymagają pomocy w zrozumieniu własnych potrzeb sensorycznych i seksualnych.

Indywidualne konsultacje z terapeutą integracji sensorycznej oraz edukacja w zakresie różnorodności potrzeb sensorycznych partnerów erotycznych mogą pomóc osobie z ASD zrozumieć, czego oznaką są poszczególne sygnały z ciała, lepiej poznać własne ciało i bardziej je zaakceptować. Wypożyczenie jej natomiast w odpowiednie do jej indywidualnych potrzeb sensorycznych techniki regulacji poziomu pobudzenia fizjologicznego (np. dostarczenie sobie bodźców czucia głębokiego poprzez docisk kocem obciążonym) mogłoby zapewnić jej większą niezależność i poczucie kontroli nad własnym ciałem i jego reakcjami. Poszerzenie takiego wsparcia o edukację partnerów w zakresie komunikowania własnych potrzeb może znacząco poprawić jakość ich relacji.

Terapia integracji sensorycznej współwystępująca z indywidualną terapią psychologiczną i seksuologiczną wydaje się szczególnie istotna dla osób, które doświadczyły wykorzystania seksualnego (Muffly, 2014). Jak wspomniano wyżej, osoby z ASD ze względu na swoje trudności w rozumieniu zasad społecznych stają się szczególnie narażone na takie nadużycia (Hénault, 2015). Biorąc pod uwagę to, że nieprawidłowości w przetwarzaniu danych zmysłowych mogą pojawić się u osoby wtórnie, jako konsekwencja wykorzystania seksualnego (Muffly, 2014), należy podkreślić, jak ważną kwestią staje dla niej terapia procesów integracji sensorycznej. Osoba z ASD i z doświadczeniem wykorzystania seksualnego poprowadzona przez terapeutę integracji sensorycznej w sposób fachowy, a jednocześnie bardzo delikatny może nauczyć się świadomie i w poczuciu bezpieczeństwa wchodzić w relacje społeczne i erotyczne.

Wydaje się, że terapia integracji sensorycznej, wspierając poczucie bezpieczeństwa osoby z ASD, zwiększając jej zaufanie do własnego ciała, może znacząco wspomagać ją w uzyskaniu większego poziomu niezależności i nawiązywaniu satysfakcjonujących relacji społecznych.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: APA.
- Aston, M. (2012). Asperger syndrome in the bedroom. *Sexual and Relationship Therapy*, 12(1), 73–79.
- Attwood, T. (2012). *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*. Gdańsk: Harmonia.
- Asperger, H. (1938). Das psychisch abnorme Kind. *Wiener klinische Wochenschrift*, 49, 1–12.
- Ayres, J. (2015). *Dziecko a integracja sensoryczna*. Gdańsk: Harmonia Universalis.

- Baranek, G.T., Foster, L., Berkson, G. (1997). Tactile defences and stereotypical behaviors. *The American Journal of Occupational Therapy*, 2, 5–11.
- Baranek, G.T., Watson, L.R., Boyd, B.A., Poe, M.D., David, F.J., McGuire, L. (2013). Hypo-responsiveness to social and nonsocial sensory stimuli in children with autism, children with developmental delays, and typically developing children. *Development and Psychopathology*, 25, 307–320.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge: The MIT Press.
- Ben-Yosef, D., Anaki, D., Golan, O. (2017). Context processing in adolescents with autism spectrum disorder: How complex could it be? *Autism Research*, 10(3), 520–530.
- Bogdashina, O. (2010). Sensory perceptual issues in autism and ASD disorders. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, IV, 145–160.
- Bogdashina, O. (2019). *Trudności percepcji sensorycznej w autyzmie i zespole Aspergera. Inne doświadczenia sensoryczne – inne światy percepcyjne*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Brauns, A. (2009). *Barwne cienie i nietoperze*. Poznań: Media Rodzina.
- Cage, E., Di Monaco, J., Newell, V. (2018). Experiences of Autism Acceptance and Mental Health in Autistic Adults. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(2), 473–484.
- Cheak-Zamora, N.C., Teti, M., Maurer-Batjer, A., O' Connor, K.V., Randolph, J.K. (2019). Sexual and Relationship Interest, Knowledge, and Experiences Among Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *Archives of Sexual Behavior*, 48(8), 2605–2615.
- Chen, Y.T., Tsou, K.S., Chen, H.L., Wong, C.C., Fan, Y.T., Wu, C.T. (2018). Functional but Inefficient Kinesthetic Motor Imagery in Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 784–795.
- Creaby-Attwood, A., Allely, C.S. (2017). A psycho-legal perspective on sexual offending in individuals with autism spectrum disorder. *International Journal of Law and Psychiatry*, 55, 72–80.
- Czapla, K., Otrębski, W. (2014). Sexual self-esteem and sexual needs of young adults with cerebral palsy. *Health Psychology Report*, 2(4), 1–9.
- Czapla, K., Otrębski, W. (2017). Differences in sexual behavior of teenagers and young adults with cerebral palsy: The role of sexual needs and sexual esteem. *Sexuality and Disability*, 1–14.
- Dewinter, J., Vermeiren, R., Vanwesenbeeck, J., Van Nieuwenhuizen, Ch. (2016). Adolescent boys with autism spectrum disorder growing up: Follow up of self-reported sexual experience. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25, 969–978.
- Dora, M. (2013). Lepiej nie mówić. O edukacji seksualnej w Polsce. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 101–108.
- Dubin, N. (2014). Moja historia. W: T. Attwood, I. Hénault, N. Dubin (red.), *Seksualność osób z autyzmem w kontekście prawnym*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Evers, K., Van der Hallen, R., Noens, I., Wagemans, J. (2018). Perceptual Organization in Individuals with Autism Spectrum Disorder, *Child Development Perspectives*, 12(3), 177–182.

- Failla, M.D., Moana-Filho, E.J., Essick, G.K., Baranek G.T., Rogers, B.P., Cascio, C.J. (2018). Initially intact neural responses to pain in autism are diminished during sustained pain. *Autism*, 22(6), 669–683.
- Fornalik, I. (2017). *Mam autyzm. Mam seksualność. I co dalej? Poradnik dla rodziców, terapeutów i nauczycieli*. Łódź: Fundacja JiM.
- Frith, U. (2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: GWP.
- Fukuyama, H., Kumagaya, S.-I., Asada, K., Ayaya, S., Kato, M. (2017). Autonomic versus perceptual accounts for tactile hypersensitivity in autism spectrum disorder. *Scientific Reports*, 7. DOI: 10.1038/s41598-017-08730-3.
- Gal, E., Cemark, S., Ben-Sasson, A. (2007). Sensory Processing Disorders in Children with Autism. Nature, Assessment and Intervention. In: R. Gabriels, D. Hill (Eds.), *Growing up with Autism. Working with School-Age Children and Adolescents* (pp. 95–123). New York: The Guilford Press.
- Gapik, L. (2006). Funkcjonowanie seksualne w normie i patologii. Podstawy diagnostyki i terapii. *Przegląd Terapeutyczny*, 1, 1–22.
- Green, D., Chandler, S., Charman, T., Simonoff, E., Baird, G. (2016). Brief Report: DSM-5 Sensory Behaviours in Children With and Without an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(11), 3597–3606.
- Gulczyńska, A., Wojciechowska, A. (2015). Potrzeba seksualna u osób ze spektrum autyzmu. *Studia Edukacyjne*, 34, 211–223.
- Gurba, E. (2002). Wczesna dorosłość. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 202–232). Warszawa: PWN.
- Handzel, M. (2018). *Wsparcie psychologiczno-pastoralne osób z ASD w kontekście etyki katolickiej*. Referat wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji Naukowej Focus on Autism, Kraków: 27–29.09.2018.
- Havighurst, R.J. (1948). *Developmental tasks and education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hilton, C., Harper, J., Kueker, R., Lang, A., Abbacchi, A., Todorov, A., LaVesser, P. (2010). Sensory Responsiveness as a Predictor of Social Severity with High Functioning Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 937–945.
- Hénault, I. (2015). *Zespół Aspergera a seksualność. Od dojrzewania do dorosłości*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Kaczmarek, B. (2012). *Cudowne krosna umysłu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Kaur, M., Srinivasan, S., Bhat, A. (2018). Comparing motor performance, praxis, coordination, and interpersonal synchrony between children with and without Autism Spectrum Disorder (ASD). *Research in developmental disabilities*, 72, 79–95.
- Kojovic, N., Ben Hadid, L., Franchini, M., Schaer, M. (2019). Sensory Processing Issues and Their Association with Social Difficulties in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Clinical Medicine*, 1508, (8). DOI: 10.3390/jcm8101508.
- Kranowitz, C. (2011). *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*. Gdańsk: Harmonia Universalis.

- Leung, R.C., Vogan, V.M., Powell, T.L., Anagnostou, E., Taylor, M.J. (2016). The role of executive functions in social impairment in Autism Spectrum Disorder. *Child Neuropsychology*, 22(3), 336–344.
- Lew-Starowicz, Z. (2001). *Encyklopedia erotyki*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Lew-Starowicz, Z. (2006). Kluczowe pojęcia: seks i erotyzm, miłość i związek. W: Z. Lew-Starowicz, A. Długołęcka, *Edukacja seksualna* (s. 11–22). Warszawa: Świat Książki.
- Likens, A. (2012). *Odnaleźć Kansas. Zespół Aspergera rozszyfrowany*. Kraków: Wydawnictwo eSPe.
- Ludlow, A.K., Roberts, H., Gutierrez, R. (2015). Social Anxiety and Response to Touch: A Preliminary Exploration of Broader Autism Phenotype in Females. *Sage Open*, 5(2). DOI: 10.1177/2158244015580854.
- Maas, V.F. (1998). *Uczenie się przez zmysły*. Warszawa: WSiP.
- Machaj, A., Roszka, M., Stankowska, I. (2010). Ryzykowne zachowania seksualne kobiet w okresie prokreacyjnym. *Nowiny Lekarskie*, 79, 1, 22–31.
- McChesney, G., Toseeb, U. (2018). Happiness, self-esteem, and prosociality in children with and without autism spectrum disorder: Evidence from a UK population cohort study. *Autism Research*, 11, 1011–1023.
- McDonnell, A., McCreddie, M., Mills, R., Deveau, R., Anker, R., Hayden, J. (2015). The role of physiological arousal in the management of challenging behaviours in individuals with autistic spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 311–322.
- Miguel, H.O., Sampaio, A., Martinez-Regueiro, R., Gomez-Guerrero, L., Lopez-Doriga, C.G., Gomez, S., Fernandez-Prieto, M. (2017). Touch Processing and Social Behavior in ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2425–2433.
- Miller, L. (2016). *Dzieci w świecie doznań. Jak pomóc dzieciom z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego?* Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Mogavero, M.C. (2016). Autism, sexual offending and criminal justice system. *Journal of Intellectual Disabilities and Offending Behavior*, 7, 116–126.
- Muffly, A. (2014). Sensory processing of individuals who have experienced sexual assault. *Ithaca College Theses*. Paper 1. Online: https://digitalcommons.ithaca.edu/ic_theses/1/ (dostęp: 3.10.2019).
- Muratori, F., Tonacci, A., Billeci, L., Catalucci, T., Igliozi, R., Calderoni, S., Narzisi, A. (2017). Olfactory Processing in Male Children with Autism: Atypical Odor Threshold and Identification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(10), 3243–3251.
- Nowak, M., Gawęda, A., Janas-Kozik, M. (2010). Fizjologiczny rozwój psychoseksualny dzieci i młodzieży. *Seksuologia Polska*, 8(2), 64–70.
- Obuchowska, I. (2002). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 163–201). Warszawa: PWN.
- Ozonoff, S., Dawson, G., McPartland, J. (2015). *Wysokofunkcjonujące dzieci ze spektrum autyzmu. Poradnik dla rodziców*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Prokopiak, A., Parchomiuk, M. (2014). Umysł, ciało, emocje i seksualność osoby z autyzmem. *Spółeczeństwo i Rodzina*, 38, 10–22.

- Przyrowski, Z. (2011). *Integracja sensoryczna. Wprowadzenie do teorii, diagnozy i terapii*. Warszawa: Empis.
- Qualls, L.R., Hartman, K., Paulson, J.F. (2018). Broad Autism Phenotypic Traits and the Relationship to Sexual Orientation and Sexual Behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(12), 3974–3983.
- Ropar, S., Greenfield, K., Smith, A.D., Carey, M., Newport, R. (2018). Body representation difficulties in children and adolescents with autism may be due to delayed development of visuo-tactile temporal binding. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 29, 78–85.
- Schmidt, P. (2014). *Kaktus na walentynki*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Stevenson, R.A., Toulmin, J.K., Youm, A., Besney, R.M.A., Schulz, S.E., Barense, M.D., Ferber, S. (2017). Increases in the autistic trait of attention to detail are associated with decreased multisensory temporal adaptation. *Scientific Reports*, 7. DOI: 10.1038/s41598-017-14632-1.
- Tavassoli, T., Hoekstra, R.A., Baron-Cohen, S. (2014). The Sensory Perception Quotient (SPQ): Development and validation of a new sensory questionnaire for adults with and without autism. *Molecular autism*, 5, 29. DOI: 10.1186/2040-2392-5-29.
- Tullis, C., Zangrillo, A.N. (2013). Sexuality education for adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Psychology in Schools*, 50, 866–875.
- Wahlberg, L., Kennedy, J., Simpson, J. (2003). Impaired sensory-emotional integration in a violent adolescent sex offender. *Journal of child sexual abuse*, 12(1), 1–15.
- Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem* (2010). Lublin: Wydawnictwo Czelej Sp. z o.o.
- World Health Organization (2018). *Manual of the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (wyd. 11). Genewa: WHO.
- Wojciechowska, A., Gulczyńska, A. (2017). Zachowania seksualne dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu. Wyniki badań pilotażowych. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 19, 95–114.
- Visser, K., Greaves-Lord, K., Tick, N., Verhulst, F.C., Maras, A., van der Veght, E. (2015). Study protocol: A randomized controlled trial investigating the effects of a psychosexual investigating training program for adolescents with autism spectrum disorder. *BMC Psychiatry*, 15, 207.
- Vivanti, G., McCormick, C., Young, G.S., Abucayan, F., Hatt, N., Nadig, A., Ozonoff, S., Rogers, S.J. (2011). Intact and impaired mechanisms of action understanding in autism. *Developmental Psychology*, 47(3), 841–856.
- Zhong, S., Pinto, J.M., Wroblewski, K.E., McClintock, M.K. (2018). Sensory Dysfunction and Sexuality in the U.S. Population of Older Adults. *The Journal of Sexual Medicine*, 15(4), 502–509.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica XII (2019)

ISSN 2084-5596

DOI 10.24917/20845596.12.11

Iwona Wendreńska¹

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Institute of Pedagogy, University of Silesia in Katowice

„Malowane opowieści” – karty metaforyczne w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną

Streszczenie

W pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną ważną rolę odgrywają środki dydaktyczne oraz terapeutyczne. Dostarczają one określonych bodźców sensorycznych, ułatwiają bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości, doskonale zaburzane funkcje. Uatrakcyjniamy stosowane metody, wyzwalamy, wzmacniamy ciekawość poznawczą, motywujemy do aktywności i przyczyniamy się do wzrostu efektywności podejmowanych działań. W zależności od potrzeb adresata tych oddziaływań stosuje się środki proste lub złożone. Do środków prostych, łatwych w użyciu, niewymagających dużego nakładu pracy czy finansów, a jednocześnie mających wiele zastosowań, można zaliczyć tzw. karty metaforyczne, zwane również kartami dialogowymi bądź edukacyjnymi (Domań, 2010). Niniejszy artykuł stanowi próbę opisu właściwości kart metaforycznych i ukazania ich wybranych zastosowań w celu zachęcenia czytelników do zapoznania się z tą metodą dydaktyczną oraz poszukiwania własnych rozwiązań metodycznych związanych z jej wykorzystaniem w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w różnym wieku.

Słowa kluczowe: karty metaforyczne, karty dialogowe, karty edukacyjne, osoby z niepełnosprawnością intelektualną

„Painted stories” – metaphoric cards used for work with intellectually disabled persons

Abstract

Educational and therapeutic resources play a crucial role while working with intellectually disabled persons. These resources provide certain sensory stimuli, facilitate direct and indirect cognition of the world and improve impaired functions. They make the applied methods attractive, they release and intensify cognitive curiosity, motivate activity and contribute to the effectiveness of any actions taken. Simple or complex resources can be used depending on the needs of the person these resources are aimed at. They

1 ORCID: 0000-0002-3236-3717. Adres do korespondencji: eduko@o2.pl.

are a simple, easy-to-use resource that does not require hard work or much expense. Furthermore, there are many variations of them, including dialogue and educational metaphoric cards (Domań, 2010). This article aims to describe the properties of metaphoric cards and explore their application in order to encourage readers to familiarize themselves with these educational resources. It is hoped readers will search for their own methodical solutions related to the usage of these cards while working with intellectually disabled people of all ages.

Keywords: metaphoric cards, dialogue cards, educational cards, intellectually disabled persons

Wstęp

Społeczne oczekiwania dotyczące edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, znajdujące swoje odzwierciedlenie m.in. w ustawodawstwie, priorytetach MEN, podstawie programowej, wyznaczają zakres oddziaływań oraz zadania nauczycieli i innych specjalistów pracujących z tą grupą adresatów usług edukacyjnych czy terapeutycznych. O skuteczności owych usług decyduje nie tylko dokładne rozpoznanie indywidualnych potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale także dostosowanie do nich procesu nauczania-uczenia się oraz szeroko rozumianych oddziaływań terapeutycznych. Konieczne jest tu nie tyle nastawienie na realizację podstawy programowej, ile – zgodnie z zasadą różnicowania potrzeb edukacyjnych i zasadą dostosowania procesu nauczania-uczenia się (Głodkowska, 2017) – dokonanie indywidualnej diagnozy potrzeb i możliwości, trafne, racjonalne sformułowanie celów i wynikających z nich obszarów pracy, odpowiednie wykorzystanie treści kształcenia, zróżnicowanych metod pracy oraz środków dydaktycznych czy pomocy terapeutycznych. Nie mniej istotny jest właściwy, tzn. mający na uwadze dobro jednostki i dobro społeczności, dobór form pracy zgodnie z zasadą indywidualizacji i uspołecznienia (Okoń, 2003).

Rzetelne dokonywanie diagnozy funkcjonalnej z uwzględnieniem aktualnych potrzeb oraz możliwości rozwojowych, różnicowanie sposobów oddziaływań i dostosowanie ich warunków jest znaczące w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną w różnym wieku, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę następujące założenia:

1. jednostka niezależnie od swojej nie/pełnosprawności uczy się przez całe życie;
2. w poszczególnych fazach życia każda osoba powinna realizować określone zadania;
3. realizacja zadań rozwojowych ma być zgodna z oczekiwaniami społecznymi, możliwościami rozwojowymi jednostki, preferowanym systemem wartości oraz jej aspiracjami życiowymi;

4. każda osoba na swój indywidualny sposób uczy się realizacji zadań rozwojowych;

5. wypełnianie zadań rozwojowych daje jednostce poczucie sukcesu i samozadowolenie, natomiast brak osiągnięć w tym zakresie utrudnia, a czasem uniemożliwia satysfakcjonującą realizację kolejnych zadań;

6. obserwowalne sposoby wypełniania zadań rozwojowych są przejawem dojrzewania (Głodkowska, 2012; 2017).

W niniejszym artykule, ze względu na jego ramy objętościowe i wyznaczony temat, nie sposób omówić wszystkich elementów podlegających dostosowaniu w celu przygotowania jednostki do realizacji zadań rozwojowych. Podjęta zostanie natomiast próba opisu jednego ze środków oddziaływań edukacyjnych oraz terapeutycznych, tj. kart metaforycznych, ich rodzajów i niektórych możliwych zastosowań w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w różnym wieku.

Czym są karty metaforyczne? Odpowiedź na to pytanie wydaje się prosta: małymi kartonikami z obrazkami przedstawiającymi: portrety, sceny z życia ludzi w różnym wieku, w różnych miejscach i czasie, zwierzęta, rośliny, zjawiska atmosferyczne, produkty spożywcze, przedmioty, budowle itp. Odwołując się do określeń, których w odniesieniu do obrazów użył Michał Tokár (2002; 2006), można powiedzieć, że karty metaforyczne również są „obrazkowym zdarzeniem”, komunikatem, „malowanym czytaniem”. Wielkością i wyglądem przypominają typowe karty do gry, jednak ich celem nie jest rywalizacja, lecz pomoc w nawiązywaniu kontaktu, dialogu z wykorzystaniem różnych kanałów komunikacji. Stanowią impuls do wywoływania skojarzeń, formułowania myśli i porozumiewania się, dlatego wcześniej były nazywane kartami dialogowymi. W praktyce nadal stosuje się zamienianie obydwu określeń. Jako że znajdują one zastosowanie również w procesie dydaktycznym, niekiedy określa się je mianem kart edukacyjnych (Domań, 2010). Do ich podstawowych walorów należy zaliczyć: motywowanie do interakcji opartych na dialogu, wzajemne słuchanie się uczestników bez osądzania, prób korygowania skojarzeń czy interpretacji, a tym bardziej narzucania własnych.

Właściwości i zastosowanie kart metaforycznych

Karty metaforyczne podobnie jak inne środki dydaktyczne czy terapeutyczne podlegają kategoryzacji według określonych kryteriów, takich jak: rodzaj bodźca, funkcja, stopień złożoności, stopień bliskości z rzeczywistością, a także przeznaczenie (Okoń, 2003; Kupisiewicz, 2005; Bereźnicki, 2007; 2018). Biorąc pod uwagę rodzaj eksponowanych bodźców, zalicza się je do środków wizualnych (wzrokowych). Ze względu na kryterium stopnia

złożoności są one uznawane za środki proste. Mając na uwadze ich funkcję, określa się je mianem środków poglądowych, tzn. reprezentujących pewne fragmenty rzeczywistości lub ukazujących związki między zjawiskami i pojęciami. Uwzględniając zaś stopień bliskości z rzeczywistością, należy je uznać za środki symboliczne, ukazujące rzeczywistość za pomocą rysunków noszących znamiona realności bądź abstrakcyjnych układów znaków i barw.

Większość talii kart określanych mianem metaforycznych odpowiada wielkością typowym kartom do gry, ale nimi nie jest. Gry i zabawy z ich wykorzystaniem nie mają stałych reguł. Nawet wtedy gdy powtarzamy daną grę, przyjęte wcześniej zasady mogą ulec zmianie ze względu na aktualne potrzeby uczestników lub cechy i strukturę grupy. Każdorazowo praca z kartami metaforycznymi obejmuje jednak trzy ogniwa:

1. spotkanie z obrazem;
2. skojarzenie;
3. komunikację.

Karty nie mają ściśle przypisanych znaczeń. W związku z tym ich treść może być różnie odczytywana, interpretowana. Ważne jest zapewnienie uczestnikom prawa do nadawania im odmiennych, czasem zaskakujących znaczeń, powstrzymywanie się od korygowania, naprowadzania czy oceniać. Fantazja opowiadających nie może być w żaden sposób ograniczana. Biorąc pod uwagę ewentualne trudności jednostki lub grupy wynikające z niepełnosprawności intelektualnej, nauczyciel bądź inny specjalista musi mieć świadomość tego, że pomysłowość i zasób słownictwa uczestników mogą być ograniczone, a fabuła może mieć różny stopień trudności oraz spójności. Warto w takich przypadkach stosować pytania, które zdynamizują działania jednostki lub grupy, natomiast nie będą narzucały interpretacji, ukierunkowały przebiegu zdarzeń ani sugerowały wyboru konkretnych kart i zakończenia historii. W związku ze wspomnianą różnorodnością i nieokreślonością znaczeniową wielu kart nie należy ich stosować w badaniach testowych.

Zakres zastosowania kart metaforycznych wiąże się bezpośrednio z potrzebami jednostki/grupy osób z niepełnosprawnością intelektualną, oligofrenopedagoga/rewalidanta/terapeuty oraz innych uczestników zajęć. I choć nieodłącznym elementem są tu karty, to niejednokrotnie wykorzystywane bywają też inne rekwizyty – środki wyrazu (przedmioty codziennego użytku, materiały plastyczne, środki naturalne itp.). To łączenie kart metaforycznych z innymi środkami dydaktycznymi/terapeutycznymi wykorzystuje efekt synergii, tzn. jest zgodne z założeniem, że intencjonalne, ukierunkowane współdziałanie tych środków zapewnia lepsze wyniki niż suma ich indywidualnych oddziaływań. Warto więc w niektórych wypadkach stosować je „[...] nie w izolacji, lecz odpowiednich układach, w których jeden środek przygotowuje,

wspiera i wzmacnia działanie drugiego” (Okoń, 2003). Zwłaszcza gdy naszym celem jest kształtowanie emocjonalnego stosunku osób z niepełnosprawnością intelektualną do otaczającej je rzeczywistości oraz innych ludzi.

Użyteczność kart metaforycznych może być oceniana z uwzględnieniem następujących kryteriów: czas, etapy pracy z grupą, cele, obszary oddziaływań. Uwzględniając kryterium czasu, zastosowanie kart metaforycznych można określić jako krótkotrwałe (jednorazowe) lub długotrwałe (cykl spotkań), okazjonalne lub systematyczne. Ważne jest to, żeby służąc różnym celom, odpowiadały zasadzie nowości i przyjemności (Davis, Alexander, Yelon, 1983), wówczas będą nadal atrakcyjnym środkiem dydaktycznym/terapeutycznym.

Z kryterium czasu wiążą się etapy pracy z jednostką lub grupą. Karty metaforyczne należą do tych środków dydaktycznych/terapeutycznych, które są użyteczne na wszystkich etapach pracy. Mogą wszakże być stosowane z powodzeniem w zabawach ułatwiających nawiązanie kontaktu oligofrenopeda czy innego specjalisty z osobą lub grupą z niepełnosprawnością intelektualną. Posługując się tym symbolicznym środkiem wyrazu, uczestnicy są w stanie „bezpiecznie wejść w grupę”, poznać imiona, cechy zewnętrzne i cechy osobowości innych uczestników, określić swoje nastawienie do udziału w zajęciach, związane z nimi oczekiwania. W części właściwej danych zajęć lub podczas kolejnych spotkań w cyklu karty metaforyczne mogą służyć: wprowadzeniu do tematu/motywuującemu zagajeniu, nabywaniu nowej wiedzy i umiejętności, usystematyzowaniu dotychczasowej wiedzy, łączeniu nowych treści z wiedzą uprzednią, sprawdzaniu rozumienia omawianych zagadnień, podsumowaniu danego spotkania czy cyklu zajęć, wyrażeniu informacji zwrotnej.

Dokonując opisu zastosowania kart metaforycznych, należy uwzględnić jego cele. Medium to można wykorzystać zarówno w celach diagnostycznych, terapeutycznych, edukacyjnych, jak i ludycznych (dla przyjemności). Mogą być stosowane przez osobę prowadzącą zajęcia, jeśli chce poznać opinie, doświadczenia uczestników bądź umożliwić im skonfrontowanie swoich spostrzeżeń i wyobrażeń z opiniami zawartymi w wypowiedziach innych uczestników. Tworzone w odniesieniu do kart metafory czy analogie pozwalają przedstawić ich treść w sposób obrazowy, tym samym łatwiej przyswajalny. Wskazują na powiązania i podobieństwa, pokazują szerszy kontekst (Petty, 2013). Biorąc pod uwagę obszary oddziaływań, warto zwrócić uwagę na to, że karty mogą być użyteczne w stymulowaniu, kształtowaniu czy doskonaleniu rozwoju intelektualnego (inteligencja racjonalna) i społeczno-emocjonalnego oraz pobudzaniu kreatywności i wyobraźni.

Uwzględniając wyżej wymienione obszary oddziaływań, adresatów i odpowiadające im cele, ustala się zadania, których realizacji mają sprzyjać karty metaforyczne. Poniżej przedstawiona zostanie opracowana przez autorkę niniejszego artykułu klasyfikacja kart z uwzględnieniem różnych

obszarów tematycznych (1. Mity, legendy, baśnie, opowieści; 2. Kultura, obyczajowość, związek człowieka z naturą) oraz obszarów oddziaływań, w których znajdują one zastosowanie (3. Wyobrażenia, myślenie analityczne i syntetyczne, kojarzenie, kreatywność; 4. Emocje, relacje, kompetencje społeczno-emocjonalne).

W tabeli 1 zamieszczono krótką charakterystykę kart umożliwiających budowanie historii nawiązujących do mitycznego, baśniowego świata. Opowieści uczestników zabaw i gier mogą odnosić się wprost do znanych utworów literackich, być nimi inspirowane lub stanowić oryginalny wytwór fantazji opowiadających. W tworzonych historiach wszystko jest możliwe, brak jakichkolwiek ograniczeń i każdorazowo historia jest inna, nawet wówczas gdy układ kart jest taki sam jak poprzednio.

Tabela 1. *Wybrane zestawy kart dla obszaru tematycznego „Mity, legendy, baśnie, opowieści” i ich zastosowanie*

Nazwy talii kart	Właściwości i możliwe działania
1001	Zbiór 55 kart autorstwa kanadyjskiej artystki Andrée Pouliot, nawiązujących tematycznie do <i>Księgi tysiąca i jednej nocy</i> (znanej też jako <i>Baśnie z tysiąca i jednej nocy</i>). Każda z nich odnosi się do jakiegoś aspektu, a nie do konkretnej baśni, dzięki czemu nawet osoby nieznające ich treści mogą budować własne, nawet uproszczone opowieści.
SHEN HUA	Autorką tych 55 kart jest chińska artystka – Han Wei. Wykorzystując tradycyjny styl chińskiej akwareli, namalowała kolekcję przedmiotów, scen i osób stanowiącą bazę do tworzenia opowieści w chińskim stylu. Treść tych kart obrazkowych odnosi się do legend i mitów starożytnych Chin. Dzięki nim możemy poszerzać wyobrażenia czasowo-przestrzenne oraz zasób słownictwa uczestników, wzbogacać ich wiedzę o innych kulturach. Możemy zachęcać ich do próby tworzenia własnych opowieści, inscenizowania ich (np. w formie teatru cieni), a także do podejmowania rozmów na temat wyobrażeń o życiu osób przedstawionych na kartach.
SAGA	Zestaw obejmujący 55 przypominających akwarele kart obrazkowych namalowanych przez kanadyjskiego artystę Ely Ramana, ukazujących baśniowe postaci, zdarzenia czy przedmioty. Uczestnicy, budując opowieść, nie mają ograniczeń czasowych i przestrzennych, mogą swobodnie poruszać się w tych wymiarach. Podobnie jak inne rodzaje kart metaforycznych mogą być wykorzystywane w działaniach plastycznych, np. uczestnicy mają za zadanie ułożenie swoich kart w dowolnym miejscu na białych kartkach papieru i dorysowanie tego, czego nie widać na obrazku. Innym razem mogą również zmienić koloryt, wymowę danej karty obrazkowej, dorysowując dookoła niej dowolne elementy. Obrazki można ponadto włożyć do foliowych koszulek i zaproponować osobom biorącym udział w zabawie dowolne dorysowanie lub zamalowanie markerem czegoś na karcie.
MYTHOS	Talia 55 akwarelowych portretów, obrazków ukazujących sceny i rekwizyty związane ze światem mitów i legend. Ich autorem jest Ely Raman. Karty te podobnie jak inne zestawy służą stymulacji, a nie sprawdzaniu wyobraźni uczestników. Mogą stanowić podstawę tworzenia map skojarzeniowych, historyjek obrazkowych, być punktem wyjścia do podejmowania działań twórczych z wykorzystaniem dźwięku, ruchu czy mediów plastycznych.

Kolejne zbiory kart (tabela 2) odnoszą się do środowiska życia człowieka, wpływu natury na jego funkcjonowanie. Umożliwiają tworzenie zestawień graficznych, porównywanie warunków życia, zwyczajów, pracy ludzi pochodzących z odległych i w związku z tym może mniej znanych społeczności.

Tabela 2. *Wybrane zestawy kart dla obszaru tematycznego „Kultura, obyczajowość, związek człowieka z naturą” i ich zastosowanie*

Nazwy talii kart	Właściwości i możliwe działania
MORENÁ	Talia składająca się z 88 kart dotyczących życia plemiennego w brazylijskim tropikalnym lesie oraz 22 kart ze śladami. Ich autorem był brazylijski artysta i badacz rdzennej kultury Walde-Mar (właściwie Valdemar de Andrade e Silva). Tematyka obrazków jest inspirowana obserwacjami i doświadczeniami z pobytu u rdzennych mieszkańców rejonu Xingu. To z ich języka artysta zaczerpnął nazwę tego zbioru. Oznacza ona miejsce zamieszkania. Karty pozwalają graczom zetknąć się z życiem plemiennym, oznaczającym bytowanie w większej wspólnocie, pozbawionej anonimowości, mającej swoje rytuały i zasady – wspólnocie, w której każdy pełni odrębną funkcję, a jego obowiązki dopełniają obowiązki współplemieńców. Treść obrazków wprowadza nastrój spokoju, harmonii. Zestaw bywa wykorzystywany do opisu osób, ich form aktywności czy środowiska życia, podejmowania prób ustalania przyczyn zdarzeń, działań, zachowań, budowania planów wydarzeń. Z powodzeniem może być stosowany w kształtowaniu orientacji przestrzennej i umiejętności planowania na płaszczyźnie (np. plan wioski z uwzględnieniem charakterystycznych obiektów, przedmiotów, elementów przyrody).
HABITAT	88 kart namalowanych przez naturalistę Christaiana Gronau, ukazujących naturalne otoczenie człowieka oraz jego związki z tym otoczeniem. Jedne mają bardziej dokumentalny, inne fantastyczny czy niemalże mistyczny charakter. Podobnie jak karty MORENÁ budzą lub wzmacniają zainteresowanie innymi mieszkańcami naszej planety. Mogą stać się inspiracją do tworzenia opowieści ruchowych, historyjek obrazkowych czy budowania opowieści zawierających wątki realne i fantastyczne.
GAUGUIN (TAHITI)	Zbiór obejmuje 55 kart obrazkowych stanowiących zdjęcia części <i>Obrazów znad Morza</i> , których autorem jest Paul Gauguin (właściwie Eugène Henri Paul Gauguin). Odnoszą się do kultury i życia codziennego ludzi (zwłaszcza kobiet) zamieszkujących Tahiti. Pokazują piękno tamtejszych krajobrazów. Podobnie jak dwa pozostałe zestawy zbiór ten może służyć do porównywania wyglądu, warunków i stylu życia mieszkańców odległych rejonów Ziemi oraz poznania ich sposobów zaspokajania podstawowych potrzeb. Znajdzie zastosowanie w działaniach ekspresyjnych uczestników z wykorzystaniem technik plastycznych, odpowiednio dobranej muzyki czy ruchu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Domań, 2010; <http://kartymetaforyczne.pl>; <http://sklep.klanza.org.pl/karty-metaforyczne>; <http://www.oh-cards-na.com>.

Wszystkie karty metaforyczne służą do stymulacji procesów poznawczych oraz pomysłowości uczestników. W tabeli 3 przedstawiono cztery talie o różnym stopniu trudności. Pracując z nimi, osoby z niepełnosprawnością intelektualną ćwiczą funkcje, które ze względu na ten rodzaj niepełnosprawności wymagają stałego usprawniania.

Tabela 3. Wybrane zestawy kart dla obszaru oddziaływań „Wyobraźnia, myślenie analityczne i syntetyczne, skojarzenie, kreatywność” i ich zastosowanie

Nazwy talii kart	Właściwości i możliwe działania
OH	Talia zawiera dwa rodzaje kart (każdy liczy 88 sztuk). Pierwszy obejmuje karty obrazkowe, drugi – karty ze słowami wywołującymi skojarzenia (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, wyrażenia). Inspirują do tworzenia skojarzeń dzięki łączeniu umiejętności werbalizowania, myślenia analitycznego i wyobraźni. Mogą stanowić bazę do dzielenia się odczuciami związanymi z pojedynczymi kartami, parami lub sekwencjami kart. Tworzone skojarzenia, zestawienia kart czasem miewają zaskakujący charakter, lecz nie wolno podważać ich zasadności. Karty obrazkowe mogą posłużyć jako materiał w realizacji prostych zadań, np. nadawania tytułów. Karty pojęciowe mogą stanowić podstawę do podejmowania prób definiowania, wyjaśniania, analizowania i uogólniania. W połączeniu z pierwszym typem kart pozwalają na dopasowywanie, tworzenie map skojarzeniowych, projektów plakatów itp. Autorem talii jest Ely Raman.
QUISINE	Nazwa tego zestawu pochodzi z języka francuskiego i oznacza kuchnię. Składa się nań 55 kart z wizerunkami 110 produktów spożywczych autorstwa artystki-graficzki Anke Siebert. Może posłużyć do realizacji prostych zadań, typu: nazywanie, opisywanie, klasyfikowanie. Może również umożliwić poszerzanie wiedzy kulinarnej uczestników bądź rozwijanie ich kreatywności, krytycznego myślenia oraz umiejętności współdziałania podczas planowania dań na różne okazje.
ECCO	Zbiór obejmujący 99 malunków o dużym stopniu abstrakcji autorstwa Johna Davida El-lisa. Tłumacząc z języka włoskiego, tytuł talii można odczytać następująco: „Popatrz tu, jest to”. Istotą gier i zabaw z wykorzystaniem kart ECCO jest dowolność skojarzeń oraz interpretacji – każdy może odczytać je na swój własny sposób. Zachęcają do dzielenia się bieżącymi odczuciami, skojarzeniami, wywoływanymi wspomnieniami. Ich treść może być punktem wyjścia do dalszych działań (plastycznych, muzyczno-ruchowych itp.).
BEAUREGARD	55 kart z wykorzystaniem techniki collage’u. Ich autorką jest Joan Beaugard. Dzięki zastosowanym połączeniom formy i barwy treść kart nie jest jednoznaczna, charakteryzuje się zróżnicowaną dynamiką i stopniem uporządkowania. Podobnie jak karty z talii ECCO zbiór BEAUREGARD może stanowić świetne wprowadzenie w świat sztuki abstrakcyjnej, poszerzać doświadczenia artystyczne, pobudzać fantazję i pomysłowość uczestników. Może stanowić także inspirację do twórczego wyrażania siebie w różnych formach aktywności (muzyka, ruch, działania plastyczne).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Domań, 2010; <http://kartymetaforyczne.pl>; <http://sklep.klanza.org.pl/karty-metaforyczne>; <http://www.oh-cards-na.com>.

Równie ważne jak wyżej wskazane obszary oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych z wykorzystaniem kart metaforycznych wydają się kompetencje miękkie odnoszące się do cech osobowościowych i umiejętności społeczno-emocjonalnych. To one ułatwiają osobom z obniżonym poziomem rozwoju poznawczego satysfakcjonujące pełnienie różnych funkcji społecznych, w tym: członka rodziny, kolegi, ucznia, pracownika. Mogą w większym stopniu niż inteligencja racjonalna przyczynić się do radzenia sobie ze stresem, rozwiązywania problemów i odnoszenia sukcesów. Tabela 4 dotyczy zestawów kart szczególnie pomocnych w rozwijaniu inteligencji intra- i interpersonalnej.

Tabela 4. *Wybrane zestawy kart dla obszaru „Emocje, relacje, kompetencje społeczno-emocjonalne” i ich zastosowanie*

Nazwy talii kart	Właściwości i możliwe działania
PERSONA	Talia składa się z dwóch rodzajów kart: 77 portretów mieszkańców różnych regionów Ziemi oraz 33 kart sytuacyjnych, ukazujących relacje międzyludzkie. Jej nazwa z łac. oznacza maskę używaną przez aktorów, osobę oraz rolę w dramacie. Ten zbiór kart umożliwia nabywanie umiejętności obserwacji i opisu, wnioskowania, kształtowania i rozwijania empatii. Zachęca do odgrywania ról w symulowanych warunkach. Autorem obrazów zamieszczonych na tych kartach jest Ely Raman.
PERSONITA	Zestaw obejmujący 121 kart – 77 portretów autorstwa Ely’ego Ramana i Mariny Lukyanovej przedstawia dzieci oraz młodzież z różnych krajów i kultur, pozostałe 44 – postaci w stylu rzeźb Giacomettiego – symbolizują dynamikę oraz charakter relacji społecznych. Mogą stanowić podstawę do budowania opowieści o ludziach, interakcjach. Uczestnicy mają prawo dobrowolności uczestnictwa, zamiany kart, opuszczenia kolejki w danej grze (jeśli ich zdaniem nie mają odpowiednich kart), poproszenia o pomoc w realizacji zadania, a przede wszystkim do spontaniczności w działaniu z zachowaniem praw i uwzględnieniem potrzeb innych uczestników. Mogą uzupełniać karty sytuacyjne innymi, opracowanymi specjalnie dla danego uczestnika lub gry (np. drzewo genealogiczne).
TANDOO	Zbiór 143 kart obrazkowych, spośród których 99 ukazuje sceny z życia par – potrzeby, pragnienia, uczucia, konflikty oraz sposoby radzenia sobie z nimi. Ich treść i forma są efektem współpracy Mariny Lukyanovej (rosyjskiej malarki), Ofry Ayalon (izraelskiej psychoterapeutki światowej sławy) oraz Moritza Egetmeyera (niemieckiego wydawcy kart metaforycznych). Pozostałe 44 karty symboliczne zawierają znaki, nawiązują tym samym do koncepcji mapy pomagającej parze poruszanie się w świecie swoich emocji, potrzeb, oczekiwań. Mogą być przydatne w nazywaniu i rozwiązywaniu sytuacji trudnych związanych z relacjami międzyludzkimi. Umożliwiają kształtowanie kompetencji w bezpiecznych – symulowanych – warunkach. Uczestnicy odczytują treść kart, opracowują hipotetyczne strategie rozwiązań, poszukują właściwych znaków, przewidują konsekwencje swoich działań.
COPE	Talia zawierająca 88 kart opracowanych przez ten sam co w wypadku TANDOO team. Znajduje zastosowanie w pracy nad emocjami, niwelowaniem skutków traumatycznych przeżyć. Nazwa tego zestawu oznacza „sprostać czemuś”, „poradzić sobie z jakąś sytuacją, jakimś przeżyciem”. W związku z tym, że treść kart odnosi się bezpośrednio do świata przeżyć i trudnych doświadczeń, podczas pracy z nimi najważniejsza jest indywidualna, a zatem subiektywna prawda jednostki. Dlatego szczególnie ważna jest tu otwartość na różnorodność skojarzeń, odczuć i sposobów reakcji. Osoba prowadząca zajęcia indywidualne lub grupowe z wykorzystaniem kart „COPE” powinna wykazywać się dużą wrażliwością i empatią, umiejętnością słuchania, a nie „wypytywania”, zapewnić czas na rozmowę. Nie może dopuścić do „otworzenia starych ran” bez zapewnienia właściwej pomocy.
RESILIO	Zestaw obejmujący 143 karty obrazkowe namalowane przez czeską akwarelistkę Emilię Marti, spośród których 99 dotyczy sytuacji dnia codziennego, które mogą wywoływać stres lub sprzyjać relaksowi, a 44 ilustracje zwierząt nasuwają skojarzenia z cechami przydatnymi w sytuacjach trudnych. Pracując z tą talią, uczestnicy mogą odkrywać, budować, wzmacniać zasoby osobiste przydatne we właściwym budowaniu relacji, radzeniu sobie ze stresem w życiu osobistym, szkolnym i zawodowym. Zabawy z wykorzystaniem kart RESILIO dają możliwość realizacji treści związanych z moralnością i światem wartości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Domań, 2010; <http://kartymetaforyczne.pl>; <http://sklep.klanza.org.pl/karty-metaforyczne>; <http://www.oh-cards-na.com>.

W przypadku gier z zastosowaniem kart metaforycznych nie ma wygranych ani przegranych, a zatem relacja oparta jest na zasadzie „Ja ok! – Ty ok!” („Ja wygrana – Ty wygrana”). Dlatego wszyscy uczestnicy powinni zadbać o budowanie przyjaznej atmosfery, poczucia zaufania, otwartości na różnorodność skojarzeń i interpretacji. Ważne jest zapewnienie każdemu z nich dobrowolności uczestnictwa, prawa do zaprezentowania własnego zdania, zmieniania dokonanych wyborów. Historie mogą odnosić się do rzeczywistych lub wymyślonych zdarzeń. Poszczególne talie można stosować odrębnie lub łącząc ich karty. Wypowiedzi kolejnych osób powinny być zwarte, aby pozostałe nie odczuwały znużenia i niechęci do kontynuacji zabawy czy gry.

Do podstawowych walorów zabaw i gier z zastosowaniem kart metaforycznych zaliczyć należy:

1. inspirowanie ich uczestników do budowania samodzielnych, swobodnych i ukierunkowanych wypowiedzi, krótkich lub dłuższych opowiadań;
2. stymulowanie do wyrażania opinii, co może być szczególnie istotne w przypadku osób nieśmiałych, z niską samooceną, bądź osób, którym ze względu na ich niepełnosprawność intelektualną najbliższe otoczenie rzadko daje możliwość wyrażania własnych sądów lub podejmowania decyzji;
3. tworzenie uczestnikom gier i zabaw okazji do werbalizacji samoocen i sądów opisowych. Sądy te stanowią próbę odpowiedzi na pytanie: „Jaki jestem?” („Ja realne”). Werbalizacja pozwala także na formułowanie sądów o własnych możliwościach, czyli próby odpowiedzi na pytanie: „Jaki mógłbym być?” („Ja potencjalne”), a także sądów o standardach osobistych, które wskazują na pragnienia, aspiracje, życzenia, cele jednostki i mogą być odpowiedzią na pytanie: „Jaki chciałbym być?” („Ja idealne”) – tym samym zachęca uczestników zajęć do samopoznania, budowania samowiedzy (sądów oraz wyobrażeń na temat własnej osoby, tj. wyglądu zewnętrznego, inteligencji racjonalnej i emocjonalnej, charakteru, aspiracji);
4. udzielanie przez grupę informacji zwrotnych uczestnikom zajęć odnośnie do ich cech osobowych postrzeganych jako wartościowe, ich wkładu we wspólne osiągnięcie celu gry itp., a tym samym wzmacnianie poczucia własnej wartości, korygowanie samoocen osób, które zazwyczaj otrzymują z zewnątrz negatywne komunikaty na temat samych siebie, naznaczone stereotypami dotyczącymi niepełnosprawności intelektualnej;
5. przygotowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną do psychospołecznego samookreślenia w okresie adolescencji oraz wczesnej dorosłości, kiedy to, jak pisze Dan P. McAdams, „[...] zaczynają układać swoje życie w definiujące ich opowiadania [...]” – dzięki temu mogą definiować siebie i swoje życie, odwołując się do różnych epizodów, wiążąc swoje zachowania z określonymi sytuacjami, uzmysławiając sobie zmiany, których dokonały

w sobie samych (np. „dzięki zabawom i grom z kartami metaforycznymi dowiedziałem się o sobie, że...”, „dzięki informacji otrzymanej od... zobaczyłem, że mogę... i dzisiaj...”), określać swoją tożsamość w ujęciu nie „tradycyjnym”, lecz narracyjnym, zgodnie z którym tożsamość jednostki „[...] nie leży w jej zachowaniu, ani – jakkolwiek ma to wielkie znaczenie – w sposobie, w jaki jest odbierana przez innych. Tożsamość jednostki zależy od jej zdolności do podtrzymania ciągłej narracji” (Giddens, 2001);

6. rozwijanie ich spostrzegawczości, koncentracji uwagi, pamięci, funkcji myślowych oraz wyobraźni i kreatywności;

7. ćwiczenie umiejętności kojarzenia faktów, ustalania ich przyczynowości, wnioskowania oraz przewidywania;

8. ułatwianie komunikacji bezsłownej, opartej na operowaniu obrazem;

9. budowanie poczucia bezpieczeństwa u uczestników zajęć, redukcja lęku związanego z nawiązaniem kontaktu z nowymi osobami (nauczycielem, rewalidantem, innym specjalistą, rówieśnikami) czy doświadczaniem nowej (tym samym postrzeganej jako trudna) sytuacji; zgodnie z teorią gier współpraca między graczami jest możliwa tylko wówczas, gdy czują się bezpiecznie i mają do siebie zaufanie, dzięki temu łatwiej im podejmować decyzje, czasem obciążone ryzykiem;

10. aktywizację osób wycofanych (możliwość „ukrycia się za kartą”, przedstawienia wyobrażenia samego siebie, własnych przeżyć, pragnień, stanów emocjonalnych za pomocą symbolu, obrazu);

11. poszerzanie wiedzy uczestników zajęć dotyczącej zarówno tematyki poszczególnych rodzajów kart (np. produkty spożywcze – karty „QUISINE”; ochrona środowiska – karty „HABITAT”), jak i wiedzy ogólnej o sobie samym, otaczającej rzeczywistości, kontaktach międzyludzkich czy świecie wartości;

12. wzbogacanie doznań estetycznych graczy;

13. kształtowanie otwartości na inność skojarzeń, interpretacji, bez wartościowania ich, poddawania krytyce;

14. wdrażanie do postrzegania różnorodności jako czynnika sprzyjającego rozwojowi, a nie wprowadzającego chaos, dającego poczucie zagubienia.

Najważniejszą rolę będzie odgrywała osoba prowadząca zajęcia. To do niej należy koordynowanie wymiany myśli, uspójnianie, zestawianie, pokazywanie istniejących różnic jako naturalnego stanu rzeczy niezagrożającego *status quo* poszczególnych jednostek i grupy jako całości. Znaczenie treści kart może być odczytywane wprost:

– „Co widzisz na obrazku/karcie?”

– „Jabłko”, „jednorożca”.

Można mu też nadać metaforyczny charakter:

– „O czym jest ta karta?”

– „O miłości”.

lub:

– „Jaki tytuł może mieć ta karta?”

– „Wiosna”, „smutek” itp.

Stosując karty metaforyczne jako środek dydaktyczny w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, zgodnie z zasadą poglądowości trudno nie zgodzić się z zastrzeżeniem, że znajdują one zastosowanie wówczas, gdy nie ma możliwości bezpośredniego poznania i doświadczenia rzeczywistości, której one dotyczą ze względu na ograniczoność spostrzegania ludzkiego, odległość czasową lub terytorialną od przedstawianych miejsc, osób czy zdarzeń lub ze względu na zagrożenia wynikające z bezpośredniego kontaktu z daną rzeczywistością, tj. trudne relacje międzyludzkie, szkodliwość badanego środowiska itp. (Półturzycki, 2002; Bereźnicki, 2007).

Kolejnym etapem pracy oligofrenopedagoga z osobami z niepełnosprawnością intelektualną może być wspólne tworzenie kart metaforycznych. Uczestnicy zajęć mogą samodzielnie projektować i wykonywać karty metaforyczne, wykorzystując np. dostępne media plastyczne lub materiały wtórne. Poniżej przedstawiono dwa projekty kart metaforycznych powstałe podczas zajęć rewalidacyjnych z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (zob. ryciny 1–2).



Rycina 1. „Radość” (projekt karty techniką *collage*). Autor: 9-letnia uczennica z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i zaburzeniami ze spektrum autyzmu.



Rycina 2. „Radość” (projekt karty techniką *orgiami płaskie z kwadratu*). Autor: 14-letnia uczennica z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym.

Poza wskazanymi wcześniej zaletami stosowania kart dialogowych w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną warto zwrócić uwagę na to, że samodzielne tworzenie kart sprzyja rozwijaniu zarówno kreatywności, wyobraźni, umiejętności planowania w czasie i przestrzeni, jak też poczucia sprawczości i własnej wartości.

W pracy indywidualnej swobodny kontakt osoby z niepełnosprawnością intelektualną z kartami metaforycznymi pozwala jej wybrać rzeczywiście te obrazki, które chciała, co może być szczególnie ważne w procesie diagnozy i terapii. Osoba prowadząca zajęcia ma wówczas możliwość lepszego rozeznania się w wiedzy uczestnika zajęć, poznawania jego wrażliwości na treść kart, wyobraźni czy umiejętności budowania dłuższych wypowiedzi z wykorzystaniem posiadanego zasobu słownictwa i odwołaniem się do własnych doświadczeń. Biorąc natomiast pod uwagę korzyści wynikające z zespołowej pracy z kartami, należy wymienić przede wszystkim: wymianę doświadczeń, rozwijanie umiejętności współdziałania, cierpliwości (oczekiwanie na swoją kolej). Ponadto odczuwanie radości z grupowego działania i jego efektów oraz otrzymywanie wzmacniających informacji zwrotnych buduje wiarę we własne możliwości.

Karty metaforyczne mogą stanowić rekwizyt podczas zajęć z wykorzystaniem innych metod, np. bajek terapeutycznych, gier dydaktycznych służących rozwiązywaniu określonych problemów czy *storyline*, zwanej też „metodą opowieści wychowawczej” lub „metodą szkocką” (ze względu na miejsce powstania). Kanwą tej ostatniej metody stanowi opowiadana historia (*story*). Przedstawiane w niej zdarzenia mogą mieć charakter rzeczywisty lub fikcyjny. Historia podzielona jest na etapy, tzw. epizody. Uczestnicy zajęć stają się głównymi postaciami opowiadanej historii bądź wymyślają te postaci. W każdej części opowiadanej historii są oni angażowani w wydarzenia, które wymyślają sami bądź z pomocą osoby prowadzącej zajęcia. Treść epizodów ukierunkowuje aktywność uczestników. Pierwszy epizod, czyli tzw. „inspirujący start”, jest bardzo ważny, ponieważ powinien wzbudzić zainteresowanie uczestników i zachęcić ich do udziału w zajęciach (funkcja motywacyjna). Kolejne epizody (1–3) mają stanowić „wciągające rozwinięcie”. W tej części przewidziany jest incydent, czyli jakieś niespodziewane wydarzenie, które zburzy dotychczasowy, spokojny tok opowieści, a jednocześnie wzmocni ciekawość uczestników i ich chęć do podejmowania proponowanych aktywności. Z kolei epizod końcowy powinien stanowić dla nich satysfakcjonujące zakończenie. Poza epizodami zasadniczymi elementami scenariusza zajęć prowadzonych metodą *storyline* są pytania kluczowe, tj. pytania zadawane uczestnikom wspomagające rozwój wydarzeń w opowieści. Osoba prowadząca zajęcia nie zna jednoznacznej odpowiedzi na te pytania lub zna jedną z możliwych odpowiedzi. Pytania powinny być tak sformułowane, aby motywowały uczestników do myślenia analitycznego, poszukiwania twórczych rozwiązań problemów, odwoływania się do własnych doświadczeń (Michalak, Misiorna 2007; Wendreńska, 2009; Smółka, 2015). Karty metaforyczne mogą być użyteczne w odniesieniu do każdego z epizodów. Mogą bowiem być wykorzystane przez prowadzącego zajęcia jako ilustracja pierwszego epizodu, a także stanowić zapowiedź kolejnych etapów historii. Przedstawione na nich postaci mogą stać się bohaterami poszczególnych wydarzeń. W ostatniej części *story* karty mogą ponadto posłużyć uczestnikom do oceny własnego poczucia satysfakcji z wybranego rozwiązania, emocji związanych z udziałem w zajęciach itp.

Karty metaforyczne bywają przydatne w budowaniu osnowy zabaw inscenizowanych (z wykorzystaniem wspólnie tworzonego scenariusza), gier terenowych i LARP-ów (*Live Action Role Playing* – odgrywanie ról na żywo), będących odmianą gier fabularnych opartych na spontanicznym odgrywaniu na żywo przydzielonych ról (dialogi, zachowania, mimika, gesty itp.). Akcja tego typu gry może być osadzona zarówno w świecie rzeczywistym, jak również w fikcyjnym. Uczestnicy wspólnie tworzą i odgrywają historię. Tym samym równocześnie odgrywają różne role: scenarzystów, reżyserów,

graczy, aktorów oraz widzów. Celem uczestników nie jest zwycięstwo, lecz współdziałanie i współprzeżywanie. Niezależnie od tego, czy gra toczy się w plenerze, czy w pomieszczeniu, ważna jest dbałość o odpowiednie kostiumy i scenografię. I tu znowu karty mogą być przydatne podczas tworzenia fabuły bądź projektowania/doboru kostiumów oraz rekwizytów. Wybrane karty mogą stanowić portrety postaci biorących udział w LARP-ie. Uczestnicy mogą je otrzymać od prowadzącego grę lub mogą je losować. Obrazki przedstawione na kartach są też doskonałym medium do wyrażenia własnych odczuć związanych z pracą w grupie, postrzeganiem własnej roli w realizacji projektu oraz oceną relacji wewnątrzgrupowych w procesie projektowania i odgrywania ról.

Czynniki determinujące efektywne stosowanie kart metaforycznych w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną

Sposoby wykorzystania kart metaforycznych w różnorodnych metodach pracy zależą od wielu czynników. Wśród nich na uwagę zasługują przede wszystkim:

1. właściwości i warunki wykorzystania kart metaforycznych;
2. predyspozycje i ograniczenia uczestników;
3. cechy i właściwości osoby prowadzącej zajęcia.

Właściwości kart metaforycznych z uwzględnieniem ich rodzajów zostały opisane w poprzedniej części artykułu. Jednakże istnieją pewne wspólne cechy, które mogą warunkować ich użyteczność. Ze względu na wielkość kart i zamieszczonych na nich obrazków osoby z defektami wzroku, bardziej zaburzoną spostrzegawczością bądź słabą koncentracją uwagi na przedmiocie pracy mogą napotykać na trudności w pracy z tym medium. Ukierunkowanie na myślenie konkretno-obrazowe może również ograniczać możliwości pracy z wykorzystaniem materiałów obrazowych o dużym stopniu abstrakcji. Dlatego tak istotne jest tworzenie warunków do spontanicznego wyrażania myśli, przyjęcie zasady, że skoro każda interpretacja ma charakter osobisty i subiektywny, ponieważ wynika z doświadczenia jednostki, nie może być oceniana jako „właściwa” ani „niewłaściwa”.

Osoba prowadząca zajęcia z wykorzystaniem kart metaforycznych nie ma obowiązku posługiwania się wszystkimi kartami z danego zestawu. Ma pełną swobodę wyboru kart – ze względu na specyfikę grupy bądź ustalone cele. Chcąc zapewnić wszystkim uczestnikom zabawy/gry prawo swobodnej wypowiedzi, należy przewidzieć odpowiednią ilość czasu na pracę z tym medium, zwłaszcza podczas pierwszych zajęć z wykorzystaniem danego typu kart. Trzeba unikać zbyt długich monologów i nie dopuszczać do sytuacji, w których jeden uczestnik przerywa innym, popędza ich lub podważa

przedstawiane interpretacje. Stosując karty metaforyczne, warto pamiętać o tym, że nie są one typowymi elementami historyjki obrazkowej, a zatem nie zachodzą między nimi bezpośrednie zależności. Tym samym każde skojarzenie poparte interpretacją należy uznać za właściwe – ważne, by w uzasadnieniu wyboru gracz wskazywali kryteria doboru kart i innych rekwizytów, określali przyczyny oraz skutki zdarzeń czy zachowań bohaterów przedstawianych opowieści, dążyli do spójności wypowiedzi (zwłaszcza wtedy, kiedy historia jest współtworzona przez kilku lub więcej autorów).

Poza wyżej opisanymi determinantami skuteczności oddziaływań z wykorzystaniem kart metaforycznych należy wskazać również na przygotowanie się do zajęć prowadzących je osób. Znaczące będzie to, czy wybierając karty i związane z nimi zabawy lub gry, kierują się potrzebami grupy jako całości, czy uwzględniają zróżnicowane potrzeby poszczególnych jednostek. Karty metaforyczne nie powinny być stosowane jako wypełniacz czasu, funkcję ludyczną spełnią bowiem tylko wówczas, gdy zaspokoją potrzeby uczestników zajęć, a proponowane formy aktywności nie będą przekraczały ich możliwości. W pracy z tym środkiem dydaktycznym należy unikać schematyzmu i monotonii, aby nie obniżać motywacji do pracy, ciekawości poznawczej i wytrwałości w realizacji zadania. Nawet wówczas gdy uczestnicy oczekują powtórzenia jakiejś zabawy czy gry albo mają swoje ulubione karty metaforyczne, warto wprowadzać nowe elementy. Pamiętając o celu zastosowania tego rodzaju materiału ilustracyjnego (wywołanie wysiłku poznawczego związanego z nabywaniem nowej wiedzy lub przypomnienie wiedzy pochodzącej z innych źródeł), osoby prowadzące zajęcia powinny zastanowić się nie tylko nad tym, jakie wybiorą zadania, ale też jak postawić pytania, by nie były zbyt drobiazgowe, rozproszone lub niejasne, by dawały okazję do koncentracji uwagi, uruchamiania pamięci, inspirowały do czynienia spostrzeżeń, porównań i formułowania wniosków. W żadnym razie praca z kartami nie może przypominać przepytывania.

Niezwykle ważne jest zaangażowanie oligofrenopedagoga/terapeuty, aktywny udział w realizowanych zadaniach. Jego autentyczność w działaniu, pełnienie funkcji przewodnika, a nie kierownika, traktowanie relacji z uczestnikami jako spotkania Ja i Ty opartego na dialogu, który jest rozumiany jako wymiana myśli co najmniej dwóch osób. Wzajemność ta oparta jest na wymienności ról nadawcy i odbiorcy z poszanowaniem prawa do podmiotowości i prawa do własnych poglądów uczestników, w celu wzajemnego poznania się i wzajemnego zbliżenia się osób (Chodorowska-Chromiec, 2005). Prowadzący zajęcia powinien stanowić wzorzec do naśladowania, osobę, która podzieli się własnymi przemyśleniami, udzieli potrzebnego wyjaśnienia, ale nie przyjmie roli arbitra rozstrzygającego o poprawności interpretacji, posiadającego „wyłączność na wiedzę” i prawo do narzucania

sposobu myślenia. Jego kontakt z uczestnikami spotkania nacechowany otwartością, nastawieniem na wzajemne słuchanie się i zrozumienie oraz podmiotowym traktowaniem umożliwi mu poznanie uczestników, a także właściwy dobór sposobów działania na podstawie trafnie dobranych kart i innych rekwizytów.

Podsumowanie

Podejmując próbę opisu kart metaforycznych oraz ukazania ich roli w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, autorka była świadoma, że w ramach niniejszego opracowania nie jest w stanie wyczerpać tego tematu. Dlatego wskazując walory i przykładowe możliwości wykorzystania kart, liczyła na to, że zdoła zainteresować czytelników tym środkiem dydaktycznym/terapeutycznym oraz zachęcić ich do poszukiwania własnych rozwiązań metodycznych. Karty mogą mieć wielorakie zastosowanie, jednakże przed zaplanowaniem gier bądź zabaw warto zapoznać się z okolicznościami ich powstania, treścią i propozycjami wykorzystania. Przede wszystkim trzeba jednak określić cel ich wprowadzenia, treści, które mają być dzięki nim zrealizowane (w tym poziom ich abstrakcyjności), planowane metody, formy pracy, uwzględniając: zróżnicowane potrzeby i możliwości uczestników zajęć warunkowane nie tyle ich wiekiem metrykalnym, ile wiekiem rozwojowym, zainteresowania, motywację, style uczenia się oraz radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Warto przemyśleć organizację czasowo-przestrzenną zajęć, tak aby sprzyjała twórcemu, zgodnemu współdziałaniu uczestników. Respektując zasady dotyczące wzajemnego szacunku i niedyrektywnego prowadzenia gier i zabaw, nauczyciel/terapeuta powinien wykazać się nie tylko rzetelnym przygotowaniem do zajęć, trafnym doбором kart czy związanych z nimi aktywności, ale także elastycznością w działaniu. Widząc jego zaangażowanie, otwartość oraz spontaniczność, gracze również budują/wzmacniają własną motywację do działania, przezwyciężają obawy związane z wchodzeniem w nowe role, realizacją nowych zadań. Chętniej podejmują aktywność poznawczą i wykazują większą swobodę, werbalizując swoje skojarzenia, spostrzeżenia czy przemyślenia. Czują się współodpowiedzialni za realizację zespołowego projektu. Jednocześnie uczą się czerpania radości z samego procesu twórczego, a nie tylko jego efektu. Budują nastawienie kooperacyjne, a nie rywalizacyjne. Z czasem przełamują obawy związane z oceną swoich działań wynikające z wcześniejszych doświadczeń (poprawianie, naznaczenie, deprecjonowanie wartości posiadanej wiedzy i umiejętności), a otrzymując potrzebne wsparcie podczas pracy z kartami metaforycznymi, osiągając zakładane cele, mają poczucie sprawstwa, odkrywają i doceniają własne zasoby (indywidualne oraz grupowe).

Jednak aby karty nie zatraciły swej motywującej, kształcącej i terapeutycznej funkcji, muszą być wprowadzone w atrakcyjny sposób, stosowane z uwzględnieniem ich wielorakich możliwości, ale też ograniczeń związanych ze stopniem trudności, tematyką, obniżonym rozwojem funkcji poznawczych uczestników zajęć, czasem też z przyzwyczajeniem do odtwórczego stylu pracy jako jedyne go znanego. Podobnie jak inne środki nie mogą być nadużywane, obciążone rutynowymi działaniami, aby nie przestały być atrakcyjne dla uczestników zajęć. Niniejszy artykuł ma charakter opisowo-przeglądowy i nie ukazuje wyników badań nad efektywnością pracy z kartami metaforycznymi. Wydaje się jednak, że w przyszłości warto podjąć wieloaspektowe badania dotyczące skuteczności stosowania tego medium w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną oraz z osobami z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Bibliografia

- Bereźnicki, F. (2018). *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bereźnicki, F. (2007). *Podstawy dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chodorowska-Chromiec, M. (2005). Etyczny wymiar relacji osobowych w wychowaniu, czyli o nową jakość relacji nauczyciel-uczeń. W: E. Koziół, E. Pasterniak-Kobyłeczka (red.), *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe* (s. 501–506). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Davis, R.H., Alexander, L.T., Yelon, S.L. (1983). *Konstruowanie systemu kształcenia: jak doskonalić nauczanie?* Warszawa: PWN
- Domań, R. (red.). (2010). *Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*. Lublin: Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głodkowska, J. (2017). *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głodkowska, J. (2012). *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karty metaforyczne*. Online: <http://kartymetaforyczne.pl> (dostęp: 3.06.2018).
- Karty metaforyczne*. Online: <http://sklep.klanza.org.pl/pl/karty-metaforyczne> (dostęp: 3.06.2018).
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz, C. (2005). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: WSiP.
- McAdams, D.P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.

- Michalak, R., Misiorna, E. (2007). Storyline kontekstem nabywania umiejętności uczenia się. *Forum Dydaktyczne*, 2, 32–35.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Petty, G. (2013). *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Sopot: GWP.
- Półturzycki, J. (2002). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.
- Smółka, L. (2015). Metoda storyline w procesie wychowania do tolerancji. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Metodyczne aspekty realizowania koncepcji kształcenia zintegrowanego w przedszkolu i klasach I–III*, 37(3), 41–55.
- Tokár, M. (2002). *Obrázkové príbehy*. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove, Pedagogická Fakulta.
- Tokár, M. (2006). *Ilustrácia a báseň*. Prešov: Akcent Print.
- Wendreńska, I. (2009). O użyteczności metody opowieści wychowawczej w procesie kształtowania kompetencji autokreacyjnych i autoedukacyjnych uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. W: K. Krasoń, M. Łączyk (red.), *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości: perspektywa artystyczna i edukacyjna* (s. 235–242). Katowice: Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek.

*Malwina Dankiewicz-Berger¹**Sylwia Cendal²*

Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Institute of Psychology, Pedagogical University of Cracow

„Macierzyństwo nowoplemienne” – analiza jakościowa parentingowych komunikatów internetowych

Streszczenie

Powszechnie macierzyństwo postrzegane jest, podobnie jak związana z nim rola matki, przez pryzmat różnorodnych stereotypów. Macierzyństwo stanowi jeden z najważniejszych etapów w życiu kobiety, a współcześnie wobec matek formułowane są różnorodne oczekiwania: aby potrafiły efektywnie zająć się pracą, domem, życiem rodzinnym, a przede wszystkim dziećmi. W opinii społecznej realizacja tych zadań powinna matkom zapewnić poczucie spełnienia życiowego, mimo psychofizycznego zmęczenia. Jednak nie zawsze tak jest – kobiety coraz częściej dzielą się otwarcie opiniami i doświadczeniami związanymi z przeżywanym macierzyństwem, przedstawianym bardziej realistycznie, ze wszystkimi jego wadami oraz zaletami. Ze względu na znaczenie macierzyństwa względem indywidualnego i społecznego życia w artykule została przedstawiona próba weryfikacji stereotypu Matki Polki w kontekście danych pochodzących z parentingowych komunikatów internetowych publikowanych przez współczesne matki. Na podstawie przeprowadzonych analiz zostało zidentyfikowane nowe zjawisko społeczne, związane z funkcjonowaniem w przestrzeni internetowej specyficznej grupy kobiet określonych przez autorki artykułu mianem „matek nowoplemiennych”. W tekście podjęto próbę odpowiedzi na pytania, jakie są cechy „nowoplemiennej matki” oraz jak określa ona problemy związane z macierzyństwem.

Słowa kluczowe: macierzyństwo nowoplemienne, stereotyp Matki Polki, rodzicielstwo, poczucie szczęścia, dobrostan

1 ORCID: 0000-0002-6511-7686. Adres do korespondencji: malwina.dankiewicz-berger@up.krakow.pl.

2 ORCID: 0000-0001-8876-0407. Adres do korespondencji: sylwia.cendal@up.krakow.pl.

“The neo-tribe motherhood”: Quantitative analysis of parenting internet content

Abstract

Motherhood is widely perceived (similarly as the role of mother associated with it) through the prism of various stereotypes. Motherhood is one of the most important threads in a woman's life and nowadays, many things are expected of mothers, such as: being effective at work, home, being able to take care of house and family, and above all, taking care of children. In the social opinion, being successful in all of these areas “should” give a mother a sense of fulfillment despite her psychophysical fatigue. However, this is not always the case – women more often share opinions and experiences related to the experience of motherhood, with all its advantages and disadvantages. Due to the importance of motherhood for individual and social life, this article presents an attempt to verify the stereotype of a Polish Mother in the context of parenting content published by modern mothers on the internet. Based on analysis, a new social phenomenon has been identified. There is a specific group of women functioning in the internet, they are described by the authors of the article as “neo-tribe mothers”. Authors made an attempt to answer the following questions, such as: what the characteristics of a “neo-tribe mother” are and how she identifies problems related to motherhood.

Keywords: neo-tribe motherhood, stereotype of the Polish Mother, parenthood, sense of happiness, well-being

Wprowadzenie

Tematyka związana z poczuciem matczynego szczęścia rodzicielskiego jest współcześnie coraz częściej podejmowana nie tylko przez psychologów, socjologów i ekonomistów, ale również przez same matki, pisarki i blogerki, które chętnie publikują treści w internecie, obalają, ale i powielają stereotypy związane z macierzyństwem. Kolorowe pisma „dla przyszłych mam” oraz fora internetowe pełne są treści prezentujących idealny obraz macierzyństwa, na które składają się same przyjemności, bez żadnych problemów. Jednakże coraz częściej można też odnaleźć w mass mediach przejawy odwrotności tego trendu. Na popularności zyskują zwierzenia kobiet, które szczerze opisują swoje trudności wychowawcze oraz dzielą się opowieściami o nadmiernych obciążeniach: zarówno psychicznych, jak i fizycznych, których doświadczają w trakcie zajmowania się potomstwem.

Z perspektywy psychologiczno-socjologicznej jest to sytuacja interesująca ze względu na to, że w obecnym dyskursie, jak nigdy dotąd, odnaleźć można skrajnie sprzeczne komunikaty dotyczące macierzyństwa. Na przykład w naszej kulturze powszechny jest zarówno stereotyp Matki Polki – „kobiety, która całe swoje życie poświęciła rodzinie i wychowaniu dzieci w duchu tradycyjnych i patriotycznych wartości” (*Wielki Słownik Języka Polskiego*) – jak i przekonanie, że można bezkonfliktowo pogodzić karierę

zawodową z macierzyństwem. Jak w tym chaosie informacyjnym ma się odnaleźć kobieta spodziewająca się dziecka? Jakim standardom i wymaganiom musi ona sprostać po porodzie, aby uzyskać aprobatę społeczną? W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania warto bliżej zbadać zjawisko stereotypów oraz ich wpływ zarówno na znaczące wybory biograficzne, jak i codzienne funkcjonowanie jednostki.

Stereotyp macierzyństwa

Stereotypy określane są mianem niekwestionowanych mitów (określenie równoważne, funkcjonujące w obszarze językoznawstwa), przesadzonych wierzeń lub odgórnie przyjętych przekonań (często o charakterze negatywnym), które stanowią m.in. podstawę procesu kategoryzacji społecznej. Charakterystyki grup społecznych budowane są wokół jednej zauważalnej cechy (lub większej ich liczby), która zostaje przypisana wszystkim przedstawicielom danej grupy. Pośród takich dystynktywnych atrybutów można wyróżnić m.in. wiek, płeć, status matrymonialny i rodzicielski. Proces kategoryzacji w tych wypadkach zachodzi w sposób automatyczny i/lub jest przeprowadzany za szybko. Stereotypy, zarówno o nacechowaniu negatywnym, jak i pozytywnym, zostają zinternalizowane przy udziale procesów poznawczych oraz socjalizacyjnych. Takie wpływy społeczne mogą oddziaływać na jednostkę poczynając od najwcześniejszych lat jej życia, również na poziomie nieświadomym (Fiske, Tablante, 2015). Wystarczy, aby osoba była członkiem danej zbiorowości, charakteryzującej się określonym zbiorem przekonań i wierzeń, by w rezultacie, bez głębszej refleksji, mogła nabyć i zinternalizować podzielane przez grupę przekonania. Należy przy tym podkreślić, że wyznawane przekonania mogą mieć duży wpływ na zachowanie, szczególnie gdy są one nacechowane negatywnie. W związku z tym mogą prowadzić do stereotypizacji danej grupy społecznej, czego konsekwencją jest poczucie wykluczenia rozwijające się u członków tej zbiorowości.

Szczególnemu typowi krytyki podlegają matki, ze względu na to, że stanowią podstawowe „obiekty znaczące” w życiu dziecka, których zadaniem jest zaspokajanie jego elementarnych potrzeb związanych z pożywieniem (tylko kobieta może karmić piersią), dostarczeniem opieki i ciepła. Według teorii z zakresu psychologii rozwojowej³ przebieg relacji z matką w okresie dzieciństwa będzie miał duży wpływ na zachowanie jednostki w trakcie całego jej życia. Istotność relacji matka–dziecko została dobrze poznana dzięki

3 Znaczenie więzi z matką dla rozwoju dziecka jest szczególnie zaznaczone w koncepcjach Bowlby’ego (2007) i Ainsworth (1973). Na gruncie psychodynamicznym szczególnie rola matki w życiu dziecka jest podkreślana w teorii Freuda (1950), Klein (1961) oraz Winnicota (1987).

klasycznym badaniom m.in. Harlowa (1969) oraz Ruttera (1997). Długotrwałe skutki fizycznego lub emocjonalnego oddzielenia od matki, czyli występowanie sytuacji utrudniających budowanie bezpiecznego przywiązania, może doprowadzić do zaburzeń depresyjnych, niedojrzałości społecznej, a także zaburzeń mowy, koncentracji i uwagi (Siegel, 2011).

We współczesnym społeczeństwie nie kwestionuje się znaczenia roli matki w życiu dziecka, dlatego oczekiwania względem niej są większe aniżeli wobec ojca. Badania wskazują na to, że jakość podejmowanych oddziaływań rodzicielskich ma większe znaczenie przy ocenie efektywności matek niż ojców (Villicana, Garcia, Biernat, 2017). Wyjątkowo negatywnie oceniane są kobiety, które nie wywiązują się z matczynych obowiązków, szczególnie gdy ich zachowania wynikają z ich własnej winy (np. zła organizacja czasu w trakcie dnia) lub gdy przedkładają własne dobro ponad potrzeby dzieci i mężów (Hryciuk, Korolczuk, 2012).

Natomiast ocena analogicznych zachowań prezentowanych przez ojców jest znacząco mniej negatywna (Villicana, Garcia, Biernat, 2017). Uzyskane wyniki są zgodne z powszechnie podzielanymi oczekiwaniami społecznymi dotyczącymi rodzicielstwa, kładącymi nacisk na dominującą rolę kobiety w procesie wychowawczym (Hryciuk, Korolczuk, 2012). To właśnie matka ma sprawować większość obowiązków związanych z opieką nad dzieckiem. Gdy jej starania nie są wystarczająco dobre w odniesieniu do oczekiwań społecznych, naruszają stereotypowe przekonania zewnętrznych obserwatorów, przez co dokonywana przez nich ocena funkcjonalności matki obniża się. Powyższy efekt można tłumaczyć zaktywizowaniem się przekonań społecznych na temat tego, jaka powinna być matka. Należy podkreślić, że wymóg poświęcania przez kobietę swojego dobra na rzecz bliskich nie jest związany wyłącznie z macierzyństwem, lecz dotyczy także związku małżeńskiego. W przekazach prasowych i filmowych dominuje model małżeństwa, w którym „[...] praca męża jest ważniejsza, stanowi podstawę utrzymania rodziny, ale żona niezależnie od tego, czy pracuje, czy nie, bierze na siebie większość domowych obowiązków, a oprócz tego wspiera męża, nie stawiając mu wygórowanych wymagań” (Łaciak, 2005, s. 64). Zbiór opinii i wierzeń ma wpływ na kształtowanie się uogólnień eliminujących indywidualność danej osoby, wraz z pomijaniem specyfiki życiowo-bytowej, a więc środowiska, w którym funkcjonuje.

Współczesne matki są bombardowane przekazami medialnymi dotyczącymi tego, co powinny robić, a czego nie, na co powinny zwracać uwagę, a co ignorować, w jakich obszarach powinny się jeszcze bardziej „wykazać” itd. Informacje przekazywane przez portale społecznościowe, fora internetowe dla matek itp. wiążą się ze sposobem postrzegania rzeczywistości oraz mają wpływ na kształtowanie się różnorodnych stereotypów, w tym również na

temat macierzyństwa. Warto zatem zbadać treść komunikatów oraz pokrótce przeanalizować ich związek ze stereotypem Matki Polki.

Stereotyp Matki Polki – ujęcie historyczne

W celu lepszego zrozumienia powszechnie funkcjonującego w społeczeństwie polskim stereotypu dotyczącego macierzyństwa warto pokrótce odnieść się do perspektywy historycznej. Wyjaśnia ona, jak z biegiem lat zmieniała się perspektywa społeczna odnośnie do roli kobiety w społeczeństwie. Macierzyństwo było (i nadal jest) w Polsce bardzo cenione; według historyków (Bogucka, 1998; Sienkiewicz, Najder, 2014) ma to ścisły związek z rozbudowanym kultem maryjnym. Ze względu na silną wiarę w opiekę Matki Chrystusa nad Polską król Jan Kazimierz dokonał koronacji Maryi na Królową Polski, co dodatkowo podkreśla Jej rolę macierzyńską, w tym wypadku w skali całego narodu (Bogucka, 1998). Staropolskie społeczeństwo oceniało wartość kobiety przez jej zdolność do rozrodu oraz wychowywania potomstwa. Wspomniane atrybuty miały silny związek ze statusem społecznym kobiety: im lepiej wypełniała ona przypisywane jej obowiązki, tym wyżej oceniano jej wartość. Macierzyństwo sprawiało, że kobieta była otaczana czcią oraz szacunkiem. Ówcześni pisarze (świadczą o tym liczne źródła, m.in. listy Marka Sobieskiego do matki Teofili z Daniłowiczów z początków XVII wieku czy listy Jakuba Dunina do matki z początków XVIII wieku, por. Bogucka, 1998) określali idealną żonę za pomocą takich cech, jak np. posłuszeństwo, uległość, pracowitość, opiekuńczość (otaczanie opieką męża, dzieci i dbanie o gospodarstwo domowe), jednakże dominującą zaletą kobiety była jej płodność.

W XVIII wieku stereotyp Matki Polki uległ zmianie w wyniku zaistniałych reform społeczno-politycznych (Polska znajdowała się wówczas pod zaborem). Dominującym zadaniem matki było nie tylko wychowanie potomstwa, ale również przekazanie kolejnym pokoleniom znajomości języka polskiego, tradycji i historii swojego narodu. Można zauważyć, że rola kobiety została upolityczniona, sprowadzona do bycia „strażniczką rodziny”. Zostało to podkreślone m.in. w wierszu Adama Mickiewicza *Do matki Polki* z 1830 roku, w którym wieszczona jest mesjańska przyszłość Polski. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości wciąż toczyła się społeczna debata na temat roli kobiety w społeczeństwie, liczby dzieci, które powinna wychować, tego, jak powinna je wychowywać itp. Niezależnie od tych historycznych głosów współczesnie w dalszym ciągu uważa się, że polska kobieta przyjmuje rolę piastunki narodowej tradycji, której głównym zadaniem jest wypełnianie obowiązków rodzinnych (Bogucka, 2005; Szulich-Kałuża, 2016). Jednak funkcjonujący w sferze publicznej stereotyp Matki Polki, zakorzeniony w wartościach

rodzinno-religijno-patriotycznych, jest we współczesnych dyskursach medialnych oceniany w sposób pejoratywny (Szulich-Kałuża, 2016).

W polskim piśmiennictwie znaczenie i waga stereotypu Matki Polki są opisywane w następujący sposób: „[...] matka w polskim językowym obrazie świata ma wysoką pozycję aksjologiczną, określoną przez pozycję rodzinną, narodową i religijną. Jest pojęciem poznawczo bogatym, opartym na uniwersalnej bazie doświadczeniowej dla wielu kultur i języków” (Bartmiński, 2008, s. 33). Współcześnie Matka Polka pełni wiele funkcji, jest osobą, która bezgranicznie, niezależnie od okoliczności, kocha własne dzieci. Osiągnęła mistrzostwo w zakresie wielozadaniowości, wciąż jest w ruchu, bez chwili odpoczynku, próbuje ciągle pogodzić sferę zawodową, rodzicielską oraz domową. Nie jest to rola narzucona, raczej przyjęta z poczucia obowiązku, które wikła kobietę w przypisywanie sobie wszystkich możliwych do wykonania zadań i przyjmowanie odpowiedzialności za nie. Brakuje tutaj przyzwolenia na to, aby mogła zwolnić tempo lub oddelegować powinności innym bliskim osobom (np. ojcu dziecka). Jest to typ funkcjonowania w ciągłym udręczeniu i umęczeniu, nie ma w nim miejsca na okazanie słabości ani zmęczenia. Trzeba funkcjonować na najwyższych obrotach, bo przecież nie można odpocząć, kiedy jest tyle rzeczy do zrobienia, a rodzina, mąż i dzieci są zawsze najważniejsze. Macierzyństwo jest ciągłą pracą, na pełen etat (Olko, Filip, 2016).

Ponadto trzeba zaznaczyć, że zgodnie z przekazem społecznym kobieta powinna odczuwać radość i poczucie spełnienia w związku z opisywaną rolą. W polskiej kulturze tkwi – choć wydaje się słabnąć – przeświadczenie, że kobieta realizuje się poprzez bycie matką, a macierzyństwo daje jej szczęście i poczucie satysfakcji (Szulich-Kałuża, 2016). Stereotyp Matki Polki opiera się więc na założeniu, że bycie matką jest nagradzające samo w sobie, że jest to doświadczenie piękne, satysfakcjonujące, niesprawiające większych trudności. Na wielu stronach internetowych o tematyce parentingowej można znaleźć m.in. następujące przekazy: „macierzyństwo daje kobiecie wiele głębokiego szczęścia, radości i poczucie spełnienia”, „rodzicielstwo jest jednym z najpiękniejszych wymiarów człowieczeństwa” czy „macierzyństwo wpisane jest w osobowość kobiety poprzez budowę ciała oraz sposób jego funkcjonowania [...], stanowi ono jeden z wymiarów kobiecości, nadaje jej specyficzny charakter, określa kobiecą wrażliwość i sposób przeżywania więzi” (Radio Maryja, 2008). Ponadto pojawiają się takie przekazy, jak np.: „bycie mamą jest dla mnie najważniejszą rolą w życiu”, „nie wyobrażam sobie tego, że mamą bym nie była”, „moje dzieci są sensem mojego istnienia” (Litwiniuk, 2018). Gdy tylko kobieta wykonuje wszystkie przypisane do jej roli obowiązki, powinna odczuwać nic więcej, jak tylko radość i satysfakcję.

Nie chodzi tutaj o umniejszanie roli, jaką może odgrywać macierzyństwo w życiu kobiety, warto się jednak zastanowić nad tym, czy współczesne

uwarunkowania społeczno-kulturowe dają kobietom prawo wyboru w kwestii posiadania dzieci. Jeżeli tak, to czy one same spostrzegają tę sytuację jako autonomiczną w zakresie realizacji jednego z podstawowych zadań rozwojowych przypisanych do okresu wczesnej dorosłości, jak np. opisuje to w swojej koncepcji Havighurst (1981). Według tego badacza pomyślna realizacja zadań przypisanych do danego etapu życia prowadzi do zwiększenia satysfakcji życiowej, co przekłada się na ogólny poziom dobrostanu psychicznego jednostki. Na tej podstawie można stwierdzić, że jeśli kobieta uznaje posiadanie dziecka za ważny element swojego życia i chce przyjąć rolę matki, to umożliwia jej to pomyślne przejście do kolejnego etapu rozwojowego oraz podejmowanie dalszych zadań. Jest to na tyle obszerne i trudne zagadnienie, że wymaga głębszego namysłu i osobnego opracowania.

Badania własne – analiza komunikatów internetowych na temat macierzyństwa w odniesieniu do stereotypu Matki Polki

Złożoność i ważność problematyki macierzyństwa oraz mnogość parentingowych komunikatów internetowych stanowiły inspirację do podjęcia badań nad treściami opublikowanymi w internecie przez matki. W internecie można znaleźć wiele stron o tematyce parentingowej (około 238 000 000 wyników pojawia się po wpisaniu w wyszukiwarkę Google hasła „matka”, „macierzyństwo” uzyskało około 14 600 000 rezultatów, natomiast pojęcie „madka” – 2 020 000 odsłon), co pokazuje, jak jest ona popularna. Na potrzeby założonych analiz przesłano ponad 100 wpisów umieszczonych na forach parentingowych (np. babyboom.pl, forum.parenting.pl), jak również w wątkach tematycznych na witrynach poświęconych tematyce ogólnej (np. kateria.pl, wizaz.pl) oraz na profilach na portalu Facebook (np. *Dej, mam horom curke*; *Spotted: Madka and Tateł*), jak i funkcjonujących na nim grupach zamkniętych (np. *Spotted: Dej*; *Spotted Madka – po godzinach*). Dokonano jakościowej analizy treści, uwzględniając hasła powiązane tematycznie. Analiza materiału polegała na ustaleniu i opisanu językowych cech treści publikowanych przez matki w celu wyjaśnienia niejęzykowych charakterystyk ich autorów. W szczególności skoncentrowano się na cechach nawiązujących do stereotypu matki, pozostających w opozycji do niego albo wychodzących znaczeniowo poza jego przestrzeń semantyczną.

Analiza treściowa zgromadzonych komunikatów dokonana w prezentowanych badaniach własnych wskazuje na to, że gloryfikacja macierzyństwa wiąże się często z postawą roszczeniową. Niektóre kobiety już ze względu na urodzenie dziecka uważają, że wszystko należy im się „za darmo” i „w pierwszej kolejności”. Urodzenie dziecka traktują jako największe, często jedyne osiągnięcie życiowe, dlatego na profilu na Facebooku ustawiają

opis „mama 24/7” jako wykonywany zawód, a do własnego imienia na profilu dodają imiona dzieci i wstawiają ich zdjęcie zamiast swojego. Prowadzi to często do humorystycznych sytuacji, przez co w internecie taki typ matki nazywany jest „dejem” (od niepoprawnie zapisanego słowa „daj” – „dej, mnie się należy”; por. strona na Facebooku: *Dej, mam horom curke*).

Postawa ta najczęściej jest prezentowana przez słabo wykształcone matki, o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (często objęte pomocą społeczną) i mające problemy z posługiwaniem się językiem polskim (język, którym się posługują w internecie, jest często niezrozumiałym dla odbiorcy slangiem internetowym, stąd utrwałała się jego ironiczna nazwa „język madki”; por. strona na Facebooku: *Spotted: Madka and Tateł*). „Madka” zgodnie z definicją Deca i Czeszewskiego z Obserwatorium Językowego Uniwersytetu Warszawskiego to dezaprobujące określenie oznaczające „[...] kobietę wykorzystującą fakt posiadania dzieci do roszczeń socjalnych i prób podniesienia statusu społecznego; często odznaczającą się prowincjonalnością, brakiem kultury osobistej i aktywnym uczestnictwem na forach internetowych”.

Gdy do macierzyństwa przykładana jest nieproporcjonalnie wielka waga, zaniedbywane są inne aspekty satysfakcji życiowej: kariera zawodowa, rozwój osobisty oraz inne relacje społeczne, które mają duży wpływ na rozwój osobisty jednostki. Analizując to zagadnienie z perspektywy procesualnej, można również zakładać, że kierunek tej zależności jest odwrotny. Ze względu na brak innych osiągnięć macierzyństwo urasta do tak wysokiej rangi, dominuje nad wszystkimi innymi wartościami.

Warto również zaznaczyć, że współcześnie stereotypowa matka często posługuje się zdrobniałym słownictwem, poucza inne matki, wartościuje, która jest lepszą, a która gorszą matką i uzasadnia, dlaczego. To typ kobiety będącej matką idealną, wiedzącą wszystko najlepiej.

Wśród matek w przestrzeni publicznej funkcjonuje specyficzne, infantylne słownictwo, będące odbiciem tendencji do idealizacji (np. dziecko – *dzieciątko, dzidzi, bobasek, bąbelek, bejbik, bejbiś, maluszek, słodziaczek, dzieciaczek, maleństwo*; płód – *fasolka, fasolinka*; przytulanie – *serduszkowanie, przytulaski*; mleko – *mlesio, mlenio*; pierś – *cyś, cynio*; karmienie piersią – *cycusiowanie*)⁴. Język ten określany jest najczęściej jako „język madki” ze względu na występującą w nim dużą liczbę błędów w zapisie (np. „bombelek”) (por. *Słownik madkowo-polski*). Zdrobnienia, których jedną z funkcji jest wyrażanie pozytywnego emocjonalnego stosunku do drugiej osoby

4 Por. wpisy na forach i artykuły na stronach internetowych: *Laktoterror i „cysie, cycusie i mlesio”, Karmienie cycusiem:*), *Dzieciątko 2-latek i teraz mała dzidzia, Ruchy dzidzi, Fotki USG naszych kropeczek, fasolek, maleństw itd :)*, *Od malej Fasolki do Styczniowego Bejbika-styczeń 2011, „Rqisia, nózia i pitolek”. Matki przestańcie kaleczyć język i szkodzić własnym dzieciom!*.

(*Słownik Języka Polskiego PWN*), są często nadużywane. Uznawanie ich za jedyne słuszne słownictwo w ustach matki wypowiadającej się o swoim dziecku i macierzyństwie nie pozostawia miejsca na wyrażanie uczuć negatywnych, które również mogą być doświadczane, ale są uznawane za niewłaściwe, a nawet patologiczne. Kobieta doświadczająca takich uczuć jest często określana jako „wyrodna matka”⁵. To określenie służy do opisywania kobiet, u których macierzyństwo przebiega w sposób odmienny od ogólnie przyjętych wzorców. Zła matka to ta niestawiająca dziecka i jego dobra na pierwszym miejscu, niemająca „instynktu macierzyńskiego”. Każde odchylenie od ogólnie przyjętego wzorca prawidłowych zachowań może doprowadzić do sytuacji, w której kobieta zostanie określona mianem „wyrodnej matki”⁶. Istnieją również takie zjawiska, jak wartościowanie matek pod względem rodzaju porodu (poród naturalny vs cesarskie cięcie, czyli „wyjęcie”, które nie jest uznawane przez niektóre matki za rzeczywiste urodzenie dziecka – nazywane często „wydobycinami” zamiast urodzin⁷), ze względu na przyjmowanie znieczulenia podczas porodu („znieczulenie jest dla kobiet, które w trakcie porodu myślą tylko o sobie”⁸) oraz pod względem karmienia piersią lub butelką – karmienie mlekiem z butelki jest uznawane przez tzw. „laktacyjne terroristki” za próżność, egoizm, a nawet celowe krzywdzenie dziecka⁹ (Radkowska-Walkowicz, 2010; Zdrojewska-Żywiecka, 2012).

Zjawisko to wpisuje się w szersze pojęcie, jakim jest „terror eko-matek” (potępienie matek niestosujących naturalnych metod karmienia i pielęgnacji niemowląt oraz certyfikowanych produktów ekologicznych)¹⁰. Można te zjawiska uznać za współczesne przejawy procesu profesjonalizacji macierzyństwa, rozpoczętego na przełomie XVIII i XIX wieku. Polega on na sprzymierzeniu się ze specjalistami uczącymi kobiety dobrego i mądrego macierzyństwa. Specjaliści wspierają matki naukowymi poradami w zakresie wychowania dzieci i prowadzenia domu. Dominuje dyskurs zakładający, że

5 Por. artykuły na stronach internetowych: *7 emocji, których matka czuć nie powinna. W definicji macierzyństwa nie ma na nie miejsca, Kim są wyrodne matki?* oraz Mróz (2014).

6 Szerszy przegląd zachowań, które określają „wyrodną matkę”, można znaleźć w artykułach na stronach internetowych: *15 zachowań, które robią z Ciebie złą matkę!* oraz *„Nie nadajesz się! Nie powinnaś mieć więcej dzieci”. Jak musisz żyć, by nazywano cię dobrą matką.*

7 Por. artykuły na stronach internetowych: *„Wydobyciny” to nie urodziny. Kobiety atakują kobiety, które rodziły przez cesarskie cięcie, Urodziny czy wydobyciny? Czyli kto naprawdę rodzi naturalnie?*

8 Por. artykuł na stronie internetowej: *„Znieczulenie zewnątrzoponowe jest dla słabych matek, narkotyzujących swoje dzieci!” Poważnie?*

9 Por. artykuły na stronach internetowych, blogach i forach: *Laktacyjne terroristki, zostawcie mnie w spokoju! Nie karmię piersią z wyboru i nie mam wyrzutów sumienia, Terror laktacyjny, terror laktacyjny?*

10 Por. artykuły: *Eko-matki wariatki* i Mróz (2014).

macierzyństwo to umiejętność, której można i trzeba się nauczyć, a wychowanie dziecka to konkretne zadanie do wykonania (Szulich-Kałuża, 2016).

Dyskurs o rodzicielstwie i macierzyństwie zawiera w zdecydowanej większości celebryckie ekspertyzy macierzyństwa, dominujące ilościowo nad dyskusją naukowo-terapeutyczną. Bazuje on na wizerunku matek-celebrytek, które stanowią wyidealizowaną, ekspercką grupę odniesienia. Są to znane osoby nadające ton, doradzające, jak rodzić, karmić i wychowywać dzieci oraz, co ważne – wyrażające się entuzjastycznie o swoich doświadczeniach macierzyńskich (Bieńko, 2015; Szulich-Kałuża, 2016).

Jednocześnie obecnie w roli specjalistów występują również anonimowe, przypadkowe osoby publikujące w internecie (niekoniecznie matki), niemające specjalistycznej wiedzy, dzielące się niesprawdzonymi informacjami w formie spopularyzowanej, z różnych, niekoniecznie altruistycznych, powodów. Anonimowi pseudospecjaliści od macierzyństwa mogą stanowić specyficzną pod wieloma względami, niszową grupę, podobnie jak matki korzystające z porad udzielanych na internetowych forach. Jednak zjawisko poszukiwania „konsultacji internetowych” przez matki wydaje się na tyle powszechne, szczególnie wśród kobiet pełniących tę funkcję po raz pierwszy, że prawdopodobnie dotyczy większości opisywanej grupy.

Według raportu IRCenter z 2016 roku (Przychodzień, 2016) liczba wygenerowanych przez matki komentarzy na forach internetowych w ciągu jednego półrocza dochodzi do miliona. Jak pisze Szulich-Kałuża (2016, s. 19) „[...] w konsekwencji spotykamy się z nowym zagrożeniem pozycji matek w społeczeństwie i rodzinie – uwikłanie w zależność od przypadkowych ekspertów. Ekspertyza naukowa i różne formy doradztwa rodzinnego to przejaw wzmożenia instytucjonalnej regulacji życia rodzinnego. To, co było wcześniej zasobem potocznej wiedzy i przekazywanej tradycji, zostaje sproblematyzowane i jest obiektem racjonalizacji. Ostatecznie prowadzi to do przekonania, że bycie matką wymaga «kwalifikacji». Wychowanie dzieci przestaje być sprawą «instynktu macierzyńskiego». Opieki nad dzieckiem nie sprawuje się po prostu, naturalnie. Racjonalne i co za tym idzie odpowiedzialne macierzyństwo wymaga czegoś więcej niż bycia «po prostu matką»”. Z badań autorki wynika, że macierzyństwo wyłaniające się z dyskursu eksperckiego jest skoncentrowane na dziecku – często przy całkowitej rezygnacji z potrzeb matki lub ich redukcji – absorbujące emocjonalnie, ważne jest w nim wyuczone i zdyscyplinowane okazywanie uczuć, okazuje się kosztowne finansowo oraz wymagające intensywnej pracy. W narracji medialnej współczesne matki są w coraz mniejszym zakresie traktowane jako równorzędne wobec ekspertów partnerki w tworzeniu swojego macierzyństwa, które staje się wielopodmiotowym projektem. Matki bez profesjonalnego przygotowania są postrzegane jako nadopiekuńcze, histerycznie

przerażone, silnie kontrolujące swoje dzieci, ponadto przypisywana jest im bierność skutkująca bezradnością (Szulich-Kałuza, 2016). Takie opinie dodatkowo podważają u kobiet zaufanie do ich własnych umiejętności jako matek. W mediach nie pojawia się przekaz międzygeneracyjny i dzielenie się doświadczeniami starszych pokoleń, więc w dyskursie eksperckim znaczenie przekazu międzypokoleniowego jest osłabione.

Można się zastanawiać nad przyczyną takiego stanu rzeczy: czy opisane powyżej zmiany społeczne zachodzą pod wpływem dyskursu prowadzonego w przestrzeni publicznej, czy raczej zaobserwowane zjawisko nowoplemienności, rozumiane jako osłabienie więzi międzyludzkich, skłaniające do poszukiwania wsparcia oraz informacji u obcych osób w internecie, wpływa na proces komunikacji? Przykładowo, czy najpierw powstał stereotyp złej teściowej powodujący zaniechanie zwracania się po pomoc do jednej z najbliższych osób? Czy jednak pierwotne rozluźnienie więzi i zaprzestanie przekazu międzypokoleniowego ma inne przyczyny, znajduje odbicie w umyśle, a tym samym w świadomości społecznej i języku, w postaci stereotypów?

Wypowiedzi pojawiające się w mediach wpisują się w proces tworzenia portretu doskonałej matki, która staje się ofiarą wszechobecnej kultury perfekcjonizmu, zakładającej obowiązek ciągłego doskonalenia siebie oraz ustawicznego uczenia się kompetentnego rodzicielstwa. Podejmowanie przez nią takich zachowań uznawane jest za inwestycję na rzecz lepszej jakości życia wszystkich członków jej rodziny (Bieńko, 2015; Szulich-Kałuza, 2016). Gdyby kobieta chciała żyć zgodnie z tym obrazem, postawiłaby się w wyjątkowo trudnej i zarazem paradoksalnej sytuacji: kobiety nie wspierają się wzajemnie, nie wypada im korzystać z pomocy innych osób (zostałyby wtedy uznane za nieudolne życiowo), przy czym są nakłaniane do korzystania z porad ekspertów, z góry uznających je za „złe matki”. Dodatkowo nakładają presję na inne kobiety, zarzekając się przy tym, jak wyłącznie cudownym doświadczeniem jest bycie matką.

Socjolog Małgorzata Sikorska wraz ze współpracownikami (2012, s. 8) donosi w raporcie AXA *Ciemna strona macierzyństwa – o niepokojach współczesnych matek*, że „niepewność i obawy oraz poczucie winy są jednymi z najważniejszych i podstawowych doznań konstruujących macierzyństwo”. Matki martwią się zdrowiem dziecka, jego szczęściem, tym, czy je dobrze wychowują i czy postępują tak, jak powinny. Jednocześnie odczuwają złość z powodu nadmiaru doradców, szczególnie teściowej i własnej matki, ekspertów z mediów i celebrytów, na gazety i programy telewizyjne promujące karmienie piersią, poród naturalny i „ekologiczne macierzyństwo”. Złością się na służbę zdrowia, na ojców dzieci, którzy często zamiast pomagać – irytują i sami wymagają pomocy, a nawet na kampanie społeczne przeciwko biciu dzieci. Według autorów raportu w przestrzeni publicznej, szczególnie

w mediach masowych, funkcjonuje obraz macierzyństwa pełnego radości, spełnienia i satysfakcji. Nie pojawiają się tam żadne problemy związane z codziennym życiem i trudami, których doświadczają matki. Tworzenie obrazu szczęśliwego macierzyństwa jest bardzo frustrujące dla wielu matek, ponieważ doświadczając czegoś odmiennego, nieustannie muszą się porównywać z uśmiechniętymi, spełnionymi mamami z reklam, prasy kobiecej lub plotkarskiej. Jest to kolejne, wśród wielu innych, źródło frustracji młodych matek. Jak twierdzi Sikorska (2012): „[...] macierzyństwo w Polsce jest ciągle bardzo obciążającą rolą społeczną. Najważniejsze przyczyny to silne, często sprzeczne oczekiwania społeczne stawiane matkom. Eksperci oferują niezliczoną liczbę porad i przepisów na wychowanie, ale nadmiar rad powoduje u rodziców zagubienie i niepewność. Poza tym «macierzyństwo» w naszym kraju równa się «osamotnienie». Ojcowie, mimo że oczekuje się od nich coraz większego zaangażowania w rodzicielstwo, są w tym kobiecym świecie jedynie «pomocnikami» wykonującymi polecenia matek. To na kobietach wciąż spoczywa główna odpowiedzialność za dzieci. Z tego powodu matki są obarczone poczuciem winy i czują się pozostawione same sobie z problemami”.

Warto zadać sobie pytanie, czy kreowany społecznie „lukrowy” obraz macierzyństwa jest dobrą strategią, mającą zachęcić kobiety do posiadania potomstwa? Wydaje się, że rzeczywiście może tak być. Tworzenie ułudy, że macierzyństwo składa się tylko z pięknych momentów, może rzeczywiście wykreować i utrwalić taki obraz w głowie kobiety oraz zachęcić ją przy tym do powiększenia rodziny. Nie jest to jednak realistyczny obraz rodzicielstwa. Warto zatem spojrzeć na to, jaki wpływ na funkcjonowanie kobiety może mieć doświadczanie rozbieżności między „lukrowym” a rzeczywistym macierzyństwem. Za Szulich-Kałużą (2016, s. 21) uznajemy, że „[...] media i ich przekazy są dobrym przykładem wzmacniania istniejących oraz tworzenia nowych znaczeń semantycznych z obszaru życia rodzinnego, tematycznie łączących się z określonym kontekstem ideologicznym, aksjologicznym i społeczno-kulturowym”, dlatego analizy własne zostały skoncentrowane na komunikatach internetowych.

Konfrontacja z przekazem medialnym, w którym macierzyństwo jest ukazane przede wszystkim jako doświadczenie radosne i przynoszące satysfakcję, okazuje się niełatwa. Idealizacja macierzyństwa zderza się z realnymi problemami natury fizycznej, emocjonalnej i finansowej, z jakimi borykają się matki. Codziennością jest konieczność godzenia pracy z macierzyństwem i obowiązkami domowymi w pogoni za idealnym macierzyństwem oraz frustracja wynikająca z porównań („Tylko moje dziecko tak się zachowuje, inne matki mają grzeczne dzieci”, „Tylko mi się nie udaje, inne matki sobie radzą”, „Jestem złą matką, bo...”; zob. Mróz, 2014). Na forach internetowych można

znaleźć wiele wypowiedzi świadczących o tym, że matki często nie radzą sobie zarówno z opieką nad dzieckiem, jak i z własnymi emocjami:

- Od czterech godzin próbuję położyć moją sześciotygodniową córkę spać. Za każdym razem kiedy jej plecki dotykają materaca, zaczyna się płacz. Ja też jestem bliska łez. Włosy mam posklejane wyplutym mlekiem, nie spałam od ponad miesiąca, od ciągłego uspokajania niemowlęcia bolą mnie ręce, plecy i głowa. Marzę, jak fajnie by było siedzieć teraz samej w samochodzie, w środku wielkiego korka, jak najdłużej. Nigdy wcześniej nie przyszłoby mi na myśl, że tkwienie w korku może się wydawać atrakcyjne (Marta, niezależna dziennikarka, autorka powieści).
- Krzyczę na dzieci czasem tak głośno, że aż mnie boli gardło (Aleksandra, pracownica działu HR w dużej warszawskiej firmie, matka trojga dzieci).
- Kiedy trafiłam do szpitala, nie chciałam wyjść, bo mogłam sobie chwilę poczytać i dostawałam jedzenie do łóżka (Olga, wykładowca na prywatnej uczelni, matka trojga dzieci).
- Czasem mam ochotę zniknąć: po prostu wyjść i nie wrócić (Marta, graficzka, matka dwojga dzieci).
- Zdarza mi się w drodze powrotnej z pracy do domu pomyśleć, jak chętnie pojechałabym w innym kierunku. Byle tylko nie musieć wyklócać się o mycie zębów i o bałagan, byle nie czytać dzieciom książek, bo jestem zmęczona. Do tego jeszcze to koszmarnie poczucie winy, że nie było mnie cały dzień w domu. Kiedy dzieci wyjechały z dziadkami na wakacje, nie tęskniłam za nimi. Mąż patrzył na mnie jak na wyrodną matkę (Marta).
- Kocham swoje dzieci, tylko po prostu jestem nimi zmęczona (Marta).
- Kłopot polega na tym, że nikt nas nie ostrzegał, iż dzisiejsze macierzyństwo to jazda bez trzymanki w ogromnym pędzie i stresie (Olga).
- Zderzenie idealnego modelu macierzyństwa z rzeczywistością musi prędzej czy później wywołać poczucie porażki. Ale dopóki panuje zmowa milczenia, nic się nie zmieni. Ta zmowa milczenia wywołuje wrażenie, że wszystko jest fajnie, większość sobie świetnie radzi, tylko ja nie (Aleksandra) (zob. Mróz, 2014).

W obszarze popkultury demitologizacji rodzicielstwa, a w szczególności macierzyństwa, podjęły się pisarki i blogerki (zob. Mróz, 2014). Katrina Alcorn, autorka książki *Maxed out: American moms on the brink* (*Wykończona. Amerykańska mama na krawędzi*) wydanej w 2013 roku, przyznała: „Czułam się zdesperowana, przeżywałam ataki paniki, cierpiełam na

bezsensowność i miałam poczucie winy. Tak było po sześciu latach «udanego» łączenia pracy z życiem rodzinnym” (cyt. za: Mróz, 2014). Ayelet Waldman (2011), matka czworga dzieci i prawniczka, w książce *Zła matka. Kronika matczynych wykroczeń, drobnych katastrof i rzadkich momentów chwały* ostro rozlicza się z wzorcem macierzyństwa perfekcyjnego, które „stało się jedną z dyscyplin olimpijskich”. Odważnie pisze, że „zła matka” kocha męża bardziej niż dziecko, woli realizować swoje pasje niż spędzać czas w piaskownicy, nie jest ekspertem od wychowania i często się myli”. Autorka nie uważa tego za odbiegające od normy, jednak gdy wyznała to publicznie, „dobre matki” zareagowały, domagały się tego, by odebrać autorce dzieci. Incydent wywołał ogólnonarodową dyskusję, a Waldman napisała książkę, która stała się bestsellerem. Ponadto autorka pisze o tym, że niełatwo jest żyć w cieniu matki lub teściowej, zrezygnować z pracy lub zostawić dzieci pod czyjąś opieką przy częstym braku wsparcia ze strony męża i powszechnym przekonaniu, że kobieta musi radzić sobie sama ze wszystkim.

Elisabeth Badinter (2013) w książce *Konflikt. Kobieta i matka* pisze: „Oto paradoks historii: w chwili, kiedy kobiety na Zachodzie wreszcie zdołały się uwolnić od patriarchy, w ich domach pojawił się nowy władca, *l'enfant roi*”. Autorka opisała, jak „[...] ten słodki tyran głosem swoich adwokatów (pediatrów, psychologów itp.) wpędza współczesną matkę w poczucie winy”. Badinter kwestionuje ideę instynktu macierzyńskiego i walczy o zniesienie presji wywieranej na kobietach dotyczącej tego, by były doskonałymi matkami, a nawet matkami w ogóle. Dowodzi, że dzisiejsze wymagania wobec matek – nacisk na naturalne, domowe, ekologiczne wychowanie dzieci – uwsteczniają je w rozwoju kulturowym i intelektualnym. Według autorki przymus karmienia piersią oraz przygotowywania ekologicznego jedzenia to nowe sposoby ciężeń kobiet.

Publikacja Orny Donath (2017), socjologa i antropologa, *Żałując macierzyństwa* to z kolei zbiór doświadczeń kobiet żałujących tego, że mają dziecko. W książce Donath tłumaczy, jak społeczne spostrzeganie macierzyństwa wpływa na kobiety, które nie czują się spełnione w roli matki. Badania przeprowadzone przez autorkę w Izraelu w latach 2008–2011 były inspiracją do międzynarodowej dyskusji na ten temat, pojawiło się w niej wiele głosów potępienia, jak również wyrazy ulgi ze strony kobiet, które do tej pory czuły się osamotnione w swoich odczuciach (Donath, 2015). Wiele z nich dopiero podczas wywiadów przeprowadzanych w ramach badania odważyło się otwarcie powiedzieć o tym, o czym przez długi czas milczały ze strachu przed reakcją otoczenia. Również w 2017 roku wydana została książka autorstwa Jancee Dunn *How not to hate your husband after kids* (*Jak nie znienawidzić męża po urodzeniu dziecka*), zawierająca porady, jak uratować przed

rozwozem własne małżeństwo rozpadające się po narodzinach dziecka, która szybko stała się bestsellerem.

Na polskim gruncie Joanna Woźniczko-Czeczott (2012) w książce *Macierzyństwo non-fiction. Relacja z przewrotu domowego* opisała negatywne emocje, jakie nią targały po urodzeniu dziecka: wściekłość, poczucie wyjąłowania i znudzenie np. zabawami z dziećmi. Blogerka Aleksandra Michalak („Matka Sanepid”) pisze szczerze o macierzyństwie: „Mój wpis, że córka mnie denerwuje, spotkał się z komentarzami, że należałoby mi odebrać dziecko” (por. Mróz, 2014). W antologii tekstów matek-blogerek *Macierzyństwo bez lukru* (Smoleń, 2011, s. 1) autorki piszą we wstępie:

Wszystkie jesteśmy matkami, mamy małe i duże dzieci, małe i duże problemy, wszystkie piszemy o tym, co nas cieszy, smuci, przeraża. Piszemy o prawdziwym życiu matki w XXI wieku, bez retuszu, bez lukru. Tu nie znajdziesz clikowych obrazków z reklamy, ale pulsujące, barwne życie. I choć czasami mamy dość, padamy z nóg i marzymy o bezludnej wyspie, to przecież jesteśmy szczęśliwe i nie zamieniłybyśmy się z nikim.

Na blogu *Mamma Mila* autorka następująco opisuje jego zawartość: „Ciężowe anegdotki, czyli jak cieszyć się nieplanowaną ciążą, która prawdopodobnie rujnuje moje życie (i tak niezbyt udane)”. Podane wyżej przykłady mają charakter anegdotyczny. W przekazie medialnym matki: blogerki, pisarki, użytkowniczki internetu rzucają światło na zagadnienie szczęścia rodzicielskiego, przedstawiają indywidualny, subiektywny punkt widzenia.

Podsumowanie

Analiza komunikatów internetowych na temat macierzyństwa zaprezentowana w niniejszym artykule wskazuje na występowanie zjawiska nowoplemienności, lecz w zupełnie nowym kontekście – wśród matek. Zjawisko to można określić terminem „macierzyństwo nowoplemienne”, które autorki tekstu wywodzą z koncepcji nowoplemienności występującej w literaturze (por. Burszta, 1998; Maffesoli, 1988/2008; Grabińska, 2010; Bauman, 2018; Zając, 2018), lecz jego charakterystyczne cechy wynikają z analizy treści zamieszczonych przez matki w internecie, wypowiedzi jednej z członkiń społeczności nowoplemiennej – matki-blogerki oraz słownikowej definicji plemienia.

Cytując *Encyklopedię PWN*, plemię to „[...] grupa rodów wywodząca pochodzenie od wspólnego, często legendarnego przodka, zamieszkująca wspólne terytorium i związana wspólnotą organizacji społecznych; plemiona charakteryzuje pewna jednorodność kultury [...]”. Za legendarnego przodka nowoplemiennych matek można uznać Matkę Polkę, za wspólne

terytorium aktywności życiowej – internet, a za jednorodną kulturę, która je łączy – kulturę nowoplemienną. Natomiast pod zjawiskiem „macierzyństwa nowoplemiennego” autorki rozumieją poszukiwanie przez matki wsparcia oraz informacji u obcych osób w internecie, wynikające z osłabienia więzi międzyludzkich, a także budowanie społeczności wokół mediów, opierające się na wspólnym kanale komunikacyjnym, mające zastąpić tradycyjnie łączące więzi biologiczne, historyczne oraz przekazy międzypokoleniowe.

Dla nowoplemiennych matek problemy macierzyńskie koncentrują się wokół obszarów wiążących się z występującą u nich niewiedzą na temat potrzeb dziecka i zachowań matki stymulujących jego prawidłowy rozwój oraz potrzebą uzyskania natychmiastowej odpowiedzi na nurtujące je wątpliwości. W tym celu sięgają do przestrzeni internetowej, w której występuje wymiana wzajemnych doświadczeń i porad (np. jaki żłobek jest najbardziej polecany albo co można zrobić, gdy dziecko nie przestaje płakać). Chociaż poszukiwanie szybkich rozwiązań wynika najczęściej z troski o dziecko i jego potrzeby, niekiedy ujawnia ono ciemną stronę, szczególnie gdy dotyczy zdrowia lub życia dziecka. Na przykład matka, której czteronastomiesięczne dziecko (jest to oryginalny sposób zapisu wieku dziecka przez „madki”, zawsze podawany w miesiącach, nawet w przypadku dzieci kilkuletnich) spadło z betonowych schodów, pyta inne matki w internecie, czy powinna z nim jechać do szpitala (por. wpis na forum: *Dziecko spadło ze schodów 14 mies!!!!!!!!!!!! Co robić ??????????????*). Inna matka szukała na forum pomocy dla poparzonego, półtorarocznego syna, odmawiając kontaktu z lekarzem. Dziecku udzielono pomocy po sześciu godzinach, po interwencji jednej z internatek na komisariacie policji (por. artykuł na stronie internetowej: *Zamiast u lekarza pomocy dla poparzonego dziecka szukała w internecie*). Matki również doradzają w internecie. Gdy dziecko jednej z nich dostało wysypki, matki na facebookowej grupie zdiagnozowały ją jako alergię, opryszczkę oraz inną infekcję wirusową (por. artykuł na stronie internetowej: *Dr House z Fejsa: Matki leczą i radzą*). Powyższe sytuacje można zakwalifikować jako ryzykowne zachowania matki w internecie, które niosą za sobą ryzyko negatywnych konsekwencji zarówno dla zdrowia fizycznego i psychicznego dziecka, jak i dla niej samej oraz jej otoczenia społecznego (Ostaszewski, 2003).

W kolejnych etapach macierzyństwa nabierają znaczenia również inne obszary aktywności matek, takie jak np. powrót do pracy zawodowej. Można podejrzewać, że również wtedy nowoplemienna matka będzie aktywnie czerpać z doświadczeń i porad innych kobiet, a także dzielić się własnymi. Jednak wówczas będą one obejmować zakresem tematycznym pozostałe dziedziny życia człowieka dorosłego oraz pełnionych przez niego określonych funkcji społecznych.

Drugim interesującym zjawiskiem, bezpośrednio związanym z nowoplemiennym macierzyństwem, jest zjawisko „madki”. Co prawda wyrosło ono ze stereotypu Matki Polki i jest z nim bezpośrednio związane, jednak częściowo powstało także w opozycji do niego. Dla „madki” najczęściej nadal najważniejsze jest jej dziecko, chociaż czasami są to jedynie pozory, które matka stara się zachować. Wymagania wobec samej siebie jako matki uległy zmianie. Część kobiet nie jest w stanie lub nie chce sprostać zawyżonym wymaganiom i powszechnym naciskom na bycie matką idealną, czyli wpisanie się w stereotyp. Matki te, ze względu na ograniczone umiejętności społeczne, stają się roszczeniowe i przekonane, że one i ich dzieci (mimo że są dalekie od ideału, a nawet jakichkolwiek norm społecznych i wartości społeczno-kulturowych) są wyjątkowe oraz należy im się wszystko i natychmiast. Przyjęciu takiej postawy sprzyjają nie tylko cechy tych kobiet (słabe wykształcenie, niska samoświadomość i samokontrola oraz zachwiane poczucie własnej wartości), ale również wspomniana nowoplemienna kultura macierzyństwa, a także wpisana w nią słabość i krótkotrwałość więzi międzyludzkich.

Stereotyp Matki Polki jest głęboko zakorzeniony w kulturze polskiej, co tłumaczy się istnieniem kultu maryjnego oraz specyfiką historyczną kraju (np. duża liczba wojen i związane z nimi trudności gospodarczo-społeczne). Jego źródła można również upatrywać w braku wsparcia ze strony innych kobiet, które raczej ze sobą rywalizują niż pomagają sobie nawzajem, przekazując wiedzę i doświadczenie. Poprzez tę izolację, odcinanie się od siebie (np. „nie będę prosić teściowej o pomoc”), kobiety szukają informacji u obcych osób w internecie. Jak to określiła jedna z blogerek parentingowych, są to więzi nowoplemienne. Na pytanie: „Kim według Ciebie są mamy z forów internetowych?” odpowiedziała: „Wydaje mi się, że są to klasyczne znajomości internetowe. Więzy są bliskie, na obecną chwilę bardzo potrzebne, ale nie są silne. Są zdecydowanie nowoplemienne, czyli trwają przez chwilę, a potem ich nie ma” (Wójcicka, 2017). Dzięki uczestnictwu w życiu społeczności matki mogą podzielić się swoimi doświadczeniami, skorzystać z porad innych mam oraz otrzymać wsparcie w trudnych chwilach (Przychodzień, 2016), czyli to wszystko, czego zwykle szukały i co otrzymywały w bezpośredniej relacji z bliskimi osobami. Ponadto na ugruntowanie stereotypu może mieć wpływ wyraźnie indywidualistyczny styl życia, w porównaniu do dawnego, ukierunkowanego na wartości kolektywistyczne (Bąbka, 2012). Warto również postawić pytanie o to, kto publikuje treści w internecie. Czy są to matki sfrustrowane macierzyństwem, podczas gdy usatysfakcjonowane nie mają potrzeby publicznego epatowania prywatnymi sprawami? Kwestia ta jest interesująca z perspektywy psychologicznej i warta podjęcia badań.

Współczesna „matka idealna” pracuje na wiele etatów, tzn. jest czynna zawodowo, zajmuje się domem, dziećmi oraz mężem. Znajduje na wszystko czas i nigdy nie narzeka na zmęczenie ani problemy ze względu na to, że satysfakcja, jaką otrzymuje z bycia matką, przeważa wszelkie doświadczane przez nią negatywne afekty. Jest to stereotyp na tyle mocno zakorzeniony, że kobiety usilnie starają się mu sprostać, nie osiągają jednak oczekiwanej satysfakcji. Próbuja zbliżyć się do ideału, ale pozostają z poczuciem winy, że można było coś zrobić lepiej, bardziej się postarać. Ponadto są obciążane powinnościami przez inne matki, które mimo że same borykają się z trudami macierzyństwa, nie przyznają się do tego.

Współcześnie można zaobserwować zachodzące w tym zakresie zmiany. Coraz więcej kobiet ma odwagę opowiadać o tym, z jakimi codziennymi trudnościami wiąże się rola matki, co rzuca nowe światło na rozumienie tego zagadnienia. Można mieć nadzieję, że ten trend się utrzyma i kobiety zamiast ze sobą rywalizować o to, która z nich jest lepszą matką, zaczną się wspierać i współtowarzyszyć sobie w obranej drodze życiowej. Macierzyństwo samo w sobie jest wystarczającym wyzwaniem, nie ułatwia go chęć sprostania oczekiwaniom społecznym. Idealną sytuacją, zapewniającą dobrostan psychiczny matki, byłaby taka, w której miałyby ona dostęp do wielu źródeł dających wsparcie społeczne. Nie bez znaczenia pozostaje również korzystanie z pomocy najbliższych, dysponowanie czasem dla siebie i świadomość, że nie ma matek idealnych, tylko wystarczająco dobre, tak jak nie ma idealnych dzieci. W sprzyjających warunkach wyzwanie, jakie stanowi macierzyństwo, chociaż w dalszym ciągu pozostaje trudną drogą, to jednak pokonywaną już nie w samotności i poczuciu bycia niewystarczająco dobrym; nie stanowi także ucieczki w patologiczną roszczeniowość.

Jest to kwestia wymagająca nie tylko poszerzonych analiz językowych, ale również przeprowadzenia badań psychologicznych z udziałem matek.

Bibliografia

- Ainsworth, M. (1973). The development of infant-mother attachment. In: B. Caldwell, H.N. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (pp. 1–94). Chicago: University of Chicago Press.
- Alcorn, K. (2013). *Maxed out: American moms on the brink*. Berkeley, CA: Seal Press.
- Badinter, É. (2013). *Konflikt. Kobieta i matka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bartmiński, J. (2008). Polski stereotyp matki. *Postscriptum Polonistyczne*, 1(1), 33–53.
- Bauman, Z. (2018). *Retrotopia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bąbka, J. (2012). Orientacja na wartości indywidualistyczne vs. kolektywistyczne jako podstawa wyjaśniania zachowań kooperacyjnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(58), 121–138.

- Bieńko, M. (2015). Perfekcyjna matka oraz bachor w poradnikach i bezradnikach współczesnej popkultury. W: I. Taranowicz, S. Grotowska (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy* (s. 91–106). Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum.
- Bogucka, M. (1998). *Białogłowa w dawnej Polsce. Kobieta w społeczeństwie polskim XVI–XVIII wieku na tle porównawczym*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Bogucka, M. (2005). *Gorsza płeć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burszta, W.J. (1998). *Antropologia kultury*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Donath, O. (2015). Regretting motherhood: A sociopolitical analysis. *Signs Journal of Women in Culture and Society*, 40(2), 343–367. DOI: 10.1086/678145.
- Donath, O. (2017). *Żałując macierzyństwa*. Białystok: Wydawnictwo KobiECE.
- Dunn, J. (2017). *How not to hate your husband after kids*. Boston, MA: Little, Brown and Company.
- Fiske, S.T., Tablante, C.B. (2015). Stereotyping: Processes and content. In: E. Borgida, J.A. Bargh (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology: Attitudes and social cognition* (pp. 457–507). Washington: APA.
- Freud, S. (1895/1950). *Project for a scientific psychology. The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, Vol. I, pp. 281–391. Pre-Psycho-Analytic Publications and Unpublished Drafts.
- Harlow, H. (1969). Miłość u dzieci rezusów. W: K. Jankowski (red.), *Środowisko a życie psychiczne* (s. 109–126). Warszawa: PWN.
- Havighurst, R.J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Hryciuk, R.E., Korolczuk, E. (2012). Pożegnanie z Matką Polką? W: R.E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce* (s. 7–24). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Klein, M. (1961). *Narrative of a child analysis*. London: Hogarth Press.
- Łaciak, B. (2005). *Obyczajowość polska czasu transformacji, czyli wojna postu z karnawałem*. Warszawa: Trio.
- Maffesoli, M. (1988/2008). *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach postnowoczesnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mickiewicz, A. (1928). *Poezje. Tom drugi. Wiersze z lat 1825–1855*. Kraków: Krakowska Spółka Wydawnicza.
- Olko, P., Filip, G. (2016). Role społeczne odgrywane przez kobietę na przykładzie wybranych czasopism kobiecych. *SŁOWO. Studia Językoznawcze*, 7, 7–24.
- Ostaszewski, K. (2003). *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Radkowska-Walkowicz, M. (2010). Nie słuchaj teściowej! Czyli jak żywić niemowlę w czasach Internetu. W: M. Radkowska-Walkowicz, A. Malewska-Szałygin (red.), *Antropolog wobec współczesności* (s. 235–256). Warszawa: Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego.

- Rutter, M. (1997). Clinical implications of attachment concepts: Retrospect and prospect. In: L. Atkinson, K.J. Zucker (Eds.), *Attachment and psychopathology* (pp. 17–46). New York: Guilford Press.
- Siegel, D. (2011). *Psychowzroczność. Przekształć własny umysł zgodnie z regułami nowej wiedzy o empatii*. Poznań: Media Rodzina.
- Sienkiewicz, B., Najder, Z. (2014). *Węzły pamięci niepodległej Polski*. Kraków–Warszawa: Znak.
- Smoleń, D. (2011). *Macierzyństwo bez lukru. Antologia tekstów matek-blogerek*. Oficyna Wydawnicza RW2010.
- Szulich-Kałuża, J. (2016). Matki w popkulturze – zwykłe czy niezwykłe? O ekspertyzacji macierzyństwa w dyskursie medialnym. *Zeszyty Naukowe KUL*, 59(3), 15–28.
- Villicana, A.J., Garcia, D.M., Biernat, M. (2017). Gender and parenting: Effects of parenting failures on evaluations of mothers and fathers. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(6), 867–878. DOI: 10.1177%2F1368430215615683.
- Waldman, A. (2011). *Zła matka. Kronika matczynych wykroczeń, drobnych katastrof i rzadkich momentów chwały*. Kraków: Znak.
- Winnicott, D.W. (1987). *Babies and their mothers*. London: Free Association Books.
- Woźniczko-Czczott, J. (2012). *Macierzyństwo non-fiction. Relacja z przewrotu domowego*. Warszawa: Wydawnictwo Czarne.
- Zdrojewska-Żywiecka, A. (2012). Terror laktacyjny versus nagonka butelkowa. O konfliktach między kobietami w zakresie praktyk macierzyństwa. W: R.E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce* (s. 125–146). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Źródła internetowe

- Encyklopedia PWN*. Online: www.encyklopedia.pwn.pl/haslo/plemie;3958115.html (dostęp: 22.06.2019).
- Grabińska, A. (2010). *Tuskofilia – nowa jednostka chorobowa*. Online: <https://www.salon24.pl/u/stowarzyszeniekoliber/249631,anna-grabinska-tuskofilia-nowa-jednostka-chorobowa> (dostęp: 10.06.2019).
- Litwiniuk, E. (2018). *Macierzyństwo idealne*. Online: www.edytalitwiniuk.pl/macierzynstwo-idealne/ (dostęp: 11.06.2019).
- Mróz, L. (2014). *Polskie matki: Idealne i wściekle*. Online: www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/polskie-matki-idealne-i-wsciekle-newsweekpl/qnz6lhb (dostęp: 11.06.2019).
- Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego. Online: www.nowewyrazy.uw.edu.pl/haslo/madka.html (dostęp: 10.06.2019).
- Pawłowska-Salińska, K. (2012). *Matka Polka jest wkurzona*. Online: https://wyborcza.pl/1,75398,11800386,Matka_Polka_jest_wkurzona.html (dostęp: 11.06.2019).
- Przychodzień, A. (2016). *Raport z badań. O co pytają matki na forach internetowych?* Online: www.ircenter.com/matka-polka-na-forum (dostęp: 22.06.2019).
- Radio Maryja (2008). *Radość macierzyństwa*. Online: www.radiomaryja.pl/multimedia/radosc-macierzynstwa (dostęp: 2.06.2019).

Sikorska, M. (red.) (2012). *Ciemna strona macierzyństwa – o niepokojach współczesnych matek. Raport AXA*. Warszawa. Online: www.axa.pl/fileadmin/media/swf/WspieramyMamy/ (dostęp: 8.06.2019).

Słownik Języka Polskiego PWN. Online: www.sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/zdrobnienia;6740.html (dostęp: 1.06.2019).

Słownik madkowo-polski. Online: www.lekcjaliteratury.pl/slownik-madkowo-polski/ (dostęp: 20.06.2019).

Wielki Słownik Języka Polskiego. Online: www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=2686 (dostęp: 5.06.2019).

Wójcicka, O. (2017). *Matka Polka kreatywna, czyli macierzyństwo w internecie*. Online: www.brief.pl/matka-polka-kreatywna-czyli-macierzynstwo-w-internecie/ (dostęp: 10.06.2019).

www.babyboom.pl (dostęp: 15.06.2019).

www.babyboom.pl/forum/temat/fotki-usg-naszyc-kropeczek-fasolek-malenstw-itd.72521/page-2 (dostęp: 15.06.2019).

www.babyboom.pl/forum/temat/ruchy-dzidzi.53618/ (dostęp: 15.06.2019).

www.bakusiowo.pl/15-zachowan-ktore-robia-z-ciebie-zla-matke/ (dostęp: 16.06.2019).

www.facebook.com/dejmamhoromcurke/?ref=br_rs (grupa zamknięta na Facebooku) (dostęp: 10.05.2019).

www.facebook.com/groups/164710324062733/ (dostęp: 12.05.2019).

www.facebook.com/groups/179975215814166/ (dostęp: 13.05.2019).

www.facebook.com/spottedmadka/ (grupa zamknięta na Facebooku) (dostęp: 22.05.2019).

www.f.kafeteria.pl/ (dostęp: 23.05.2019).

www.f.kafeteria.pl/temat-3170901-dzieciatko-2-latek-i-teraz-mala-dzidzia/ (dostęp: 23.05.2019).

www.f.kafeteria.pl/temat-5926545-dziecko-spadlo-ze-schodow-14-mies-co-robic/ (dostęp: 24.06.2019).

www.f.kafeteria.pl/temat-6537649-karmienie-cycusiem/ (dostęp: 16.06.2019).

www.f.kafeteria.pl/temat-6800958-laktoterror-i-cysie-cycusie-i-mlesio/ (dostęp: 16.06.2019).

www.forum.e-mama.pl/ (dostęp: 5.05.2019).

www.forum.gazeta.pl/forum/w,570,119417857,119417857,terror_laktacyjny_dlugie_.html (dostęp: 8.05.2019).

www.forum.mjakmama24.pl/ (dostęp: 9.05.2019).

www.forum.parenting.pl (dostęp: 18.05.2019).

www.forum.parenting.pl/maluchy/1220580,od-malej-fasolki-do-styczniewego-bejbi-ka-styczen-2011,146 (dostęp: 18.05.2019).

www.kafeteria.pl (dostęp: 16.05.2019).

www.kobieta.onet.pl/dziecko/male-dziecko/kim-sa-wyrodne-matki/5g6yz (dostęp: 25.05.2019).

- www.mamadu.pl/128823,chcesz-rodzic-bez-znieczulenia-prosze-bardzo-ale-moja-decyzje-zostaw-mi (dostęp: 26.05.2019).
- www.mamadu.pl/122093,emocje-ktorych-matka-czuc-nie-powinna-w-definicji-macierzynstwa-nie-ma-na-nie-miejsca (dostęp: 30.05.2019).
- www.mamadu.pl/121161,laktacyjne-terrorystki-zostawcie-mnie-w-spokoju-nie-karmie-piersia-z-wyboru-i-nie-mam-wyrzutow-sumienia (dostęp: 21.05.2019).
- www.mamadu.pl/125941,rasia-nozia-i-pitolek-matki-przestancie-kaleczyc-jezyk-i-szkodzic-wlasnym-dzieciom (dostęp: 22.05.2019).
- www.mamaimia.pl/eko-matki-wariatki/ (dostęp: 2.06.2019).
- www.mamasy.pl/a/dr-house-na-grupie-facebook-a-matki-lecza-i-radza-307.html (dostęp: 15.06.2019).
- www.mama-trojki.pl/2017/09/urodziny-czy-wydobyciny-czyli-kto.html (dostęp: 2.06.2019).
- www.mama-w-glanach.blogspot.com/2014/02/terror-laktacyjny.html (dostęp: 26.06.2019).
- www.mjakmama24.pl (dostęp: 7.05.2019).
- www.mymamy.pl/forum-e-mama (dostęp: 2.06.2019).
- www.nieperfekcyjnamama.pl/ (dostęp: 2.05.2019).
- www.ohme.pl/lifestyle/nie-nadajesz-sie-nie-powinnas-miec-wiecej-dzieci-jak-musisz-zyc-by-nazywano-cie-dobra-matka/ (dostęp: 18.06.2019).
- www.parenting.pl (dostęp: 17.05.2019).
- www.parenting.pl/zamiast-u-lekarza-pomocy-dla-poparzonego-dziecka-szukala-w-internecie (dostęp: 25.06.2019).
- www.wiadomosci.wp.pl/wydobyciny-to-nie-urodziny-kobiety-atakuja-kobiety-ktore-rodzily-przez-cesarskie-ciecie-6212860299359873a (dostęp: 18.06.2019).
- www.wizaz.pl/forum/ (dostęp: 5.05.2019).
- Zając, J. (2018). Raz jeszcze zawrócić Anioła Historii (Zygmunt Bauman „Retrotopia”). *Art. Papier*, 14(350). Online: www.artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=352&artykul=6888 (dostęp: 20.06.2019).
- Zaraska, M. (2013). *Czy dzieci dają nam szczęście?* Online: www.focus.pl/czlowiek/czy-dzieci-daja-nam-szczescie-9637 (dostęp: 11.05.2019).

*Zofia Kardasz¹**Dominika Dutka*

Instytut Psychologii, Uniwersytet Opolski

Institute of Psychology, University of Opole

Doświadczenie rozvodu rodziców w dzieciństwie a style przywiązania w związkach intymnych młodych dorosłych

Streszczenie

W obecnych czasach liczba rozwodów stanowi ponad 1/3 liczby małżeństw zawartych w danym roku. Wiele małżeństw, a także ich dzieci, boryka się z całym szeregiem negatywnych aspektów tego zjawiska. Prezentowane badania miały na celu eksplorację zależności między rozwodem rodziców a komunikacją i stylami przywiązania w związkach intymnych dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców.

Po przebadaniu 101 osób, w tym 50 z grupy badawczej i 51 z grupy kontrolnej, analiza przy użyciu Kwestionariusza Komunikacji Małżeńskiej i Partnerskiej oraz Kwestionariusza Stylów Przywiązaniowych wykazała, że w istocie osoby z grupy badawczej częściej przejawiają zachowania deprecjonujące partnera, rzadziej zaś zachowania świadczące o zaangażowaniu i wsparciu niż osoby z grupy kontrolnej. Dodatkowo dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców częściej niż osoby pochodzące z rodzin niedotkniętych rozwodem charakteryzował unikowy i lękowo-ambiwalentny styl przywiązania.

Słowa kluczowe: rozwód, style przywiązania, komunikacja interpersonalna, związki intymne

Experiencing parental divorce in childhood. Attachment styles and communication in intimate relationships in young adulthood

Abstract

Today, over 1/3 of all marriages entered into each year end in divorce. Children struggle with a whole spectrum of negative influences as a result. The purpose of this study was to investigate the negative aspects of divorce and its effect on the functioning of children of divorced parents in their adult lives. The study considered the effects of divorce on intimate relationships; particular attention is paid to the influence of parental divorce on

1 ORCID: 0000-0003-4339-4065. Adres do korespondencji: zofia.kardasz@uni.opole.pl.

the communication and attachment styles of the intimate relationships of adults whose parents are divorced.

Having studied the cases of 101 people (50 people from an active research group and 51 from a control group) using the "Marital and Partner Communication Questionnaire" and the "Attachment Styles Questionnaire", one can conclude that people from the active research group more often perform actions that devalue their partners. They are less likely to show commitment and support in relationships in comparison to the control group. Furthermore, adult children of divorce score higher results on the scale of avoidant and anxious-resistant attachment styles than the control group.

Keywords: divorce, attachment styles, communication, intimate relationships

Wprowadzenie

Rozwód staje się coraz powszechniejszym zjawiskiem we współczesnym świecie. Ponad 1/3 małżeństw kończy się rozwodem, a grupą najbardziej narażoną są małżeństwa między siódmym a ósmym rokiem ich trwania (GUS, 2018). Badacze od wielu lat zajmują się kwestią tego, jak rozwód rodziców wpływa na funkcjonowanie dzieci. Większość z nich podkreśla negatywne, społeczne i emocjonalne, konsekwencje tego doświadczenia. Duży wpływ na przeżycia najmłodszych członków rodziny ma nie tylko samo rozstanie rodziców, ale przede wszystkim sytuacja poprzedzająca to wydarzenie. Dzieci często są świadkami konfliktów małżeńskich, braku zaangażowania rodziców we wzajemną relację, braku bliskości między nimi. Wyniki badań wskazują, że może to skutkować wyższym poziomem złości u dzieci, których rodzice się rozwiedli, oraz częściej pojawiającą się wrogością wobec otoczenia, co w konsekwencji może prowadzić do trudności w nawiązywaniu bliskich relacji. Brak wzorców konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, otwartej, szczerzej i opartej na szacunku komunikacji często skutkuje deficytami umiejętności nawiązywania i utrzymywania bliskich, satysfakcjonujących relacji (DiGiammarino, 2016; Roper, 2016). W literaturze przedmiotu podkreśla się również przeżywanie wstydu związanego z rozpadem rodziny pochodzenia, podwyższony poziom lęku, obniżoną samoocenę (Kim, Tasker, 2013), trudności w nauce oraz izolowanie się od grupy rówieśniczej (Gustawsen, Nayga, Wu, 2016; Roper, 2016).

Mimo wielu bezdyskusyjnych negatywnych skutków rozvodu rodziców należy podkreślić, że są sytuacje, w których podjęcie decyzji o rozstaniu jest korzystne dla wszystkich członków rodziny. Odnosi się to głównie do rodzin dotkniętych uzależnieniem jednego z rodziców, przemocą domową, brakiem poszanowania godności domowników.

Niezależnie od pozytywnych czy negatywnych implikacji rozwód jest wydarzeniem wymagającym przystosowania się do nowej sytuacji życiowej, a wyniki tej adaptacji zależą od wielu czynników. Jednym ze skutków

doświadczenia rozvodu rodziców w dzieciństwie i sposobów radzenia sobie z tym przeżyciem jest umiejętność budowania satysfakcjonujących bliskich relacji w życiu dorosłym. Wyniki badań wskazują na mniejsze angażowanie się w relacje intymne osób z „rozbitych rodzin” (Cui, Fincham, Durtschi, 2011) oraz niższy poziom zaufania do partnera. Młodzi dorośli, których rodzice się rozwiedli, niejednokrotnie szukają partnerów z podobnymi przeżyciami. Negatywne doświadczenia obu stron relacji mogą, ze względu na deficyty zasobów w podobnych obszarach, dodatkowo utrudniać utrzymanie satysfakcjonującego związku (Jeynes, 2006). O jakości relacji intymnej świadczy wiele czynników, natomiast w prezentowanych badaniach skupiono się na stylu przywiązania partnerów oraz komunikacji w związku jako znaczących elementach tworzenia prawidłowych relacji.

Style przywiązania w związkach intymnych

Za twórcę powszechnego obecnie podejścia do zjawiska przywiązania uznaje się Johna Bowlby’ego (1952/2007). Definiuje on przywiązanie jako silną więź łączącą dziecko i jego opiekuna (którym najczęściej jest matka). Badacze (Bowlby, 1952/2007; Czub, 2003; Iniewicz, 2008; Wróbel, Ledwoń, 2008) podkreślają, że jest to interakcja wychodząca z dwóch stron relacji, zarówno od opiekuna, jak i od dziecka. Ich zdaniem ta dwustronna relacja opiera się na mechanizmach biologicznych. Można ją zatem rozumieć jako ewolucyjnie uwarunkowaną potrzebę człowieka do nawiązywania więzi z drugą osobą (Bowlby, 1952/2007; Czub, 2003). Przywiązanie może być ujmowane jako więź dziecka skierowana w stronę dorosłego opiekuna, może jednak występować również między dwoma osobami dorosłymi (Bowlby, 1952/2007; Liberska, Suwalska, 2011).

Inspirując się teorią przywiązania Bowlby’ego, w latach 50. XX wieku Mary Ainsworth przeprowadziła badania mające na celu identyfikację i obserwację zachowań przywiazaniowych (za: Czub, 2003). Wskutek tych badań możliwe było wyróżnienie poszczególnych stylów przywiązania, rozumianych jako „stopień poczucia zaufania i bezpieczeństwa w związkach interpersonalnych, kształtujący się w okresie niemowlęstwa” (Liberska, Suwalska, 2011, s. 26), charakteryzujący dzieci. Mary Ainsworth wyróżniła trzy typy reakcji dziecka na matkę: 1) przywiązanie bezpieczne; 2) przywiązanie lękowo-ambiwalentne oraz 3) przywiązanie unikające (Czub, 2003; Wróbel, Ledwoń, 2008; Juroszek, Haberla, Kubeczko, 2012).

Wielu badaczy (Bowlby, 1952/2007; Hardy et al., 2015; Fraley, 2019) zwraca szczególną uwagę na to, że przywiązanie jako więź wykształcona w dzieciństwie warunkuje sposoby przywiązania w dorosłości. Jeśli proces ten przebiegł prawidłowo, bezpiecznie przywiązana jednostka w przyszłości

stworzy trwałe związki, które będą się charakteryzować właśnie bezpiecznym przywiązaniem do partnera. Analogicznie wykształcenie któregoś z pozabezpiecznych stylów przywiązania będzie negatywnie oddziaływać na związki intymne tych osób w dorosłości (Juliza, Mustafa, Hazlina, 2018). Ważnym elementem określającym jakość romantycznych relacji w późniejszym życiu jest relacja z rodzicami w okresie dzieciństwa warunkująca wytworzenie się określonego stylu przywiązania (DiGiammarino, 2016). W sytuacji rozvodu rodziców kształtowanie się bezpiecznego przywiązania oraz prawidłowych relacji z każdym rodzicem jest nierzadko utrudnione, a czasem niemożliwe.

Hazan i Shaver (1987; 1990; 1994) byli jednymi z pierwszych badaczy, którzy rozważali teorię przywiązania w odniesieniu do relacji romantycznych. Zwrócili oni uwagę na podobieństwa między relacją opiekun-niemowlę a późniejszymi relacjami partnerskimi. Niemowlęta oczekują od opiekunów bliskości i wygody, podobne pragnienia mają partnerzy w zdrowych relacjach romantycznych. Badacze przyjęli za Mary Ainsworth trzy style przywiązania: *bezpieczny*, *lękowo-ambiwalentny* oraz *unikający*. Osoby charakteryzujące się stylem bezpiecznym opisują relację z partnerem w kategoriach szczęścia, przyjaźni i zaufania. Akceptują partnera i wspierają go mimo jego wad. Są bardziej otwarci i elastyczni w relacji, mają mniejszy lęk przed zależnością, a ich związki trwają dłużej oraz rzadziej kończą się rozwodem (Hazan, Shaver, 1987; Dąbrowska-Wnuk, Soroka, 2017). W bezpiecznym stylu przywiązania wyróżnia się wysoki, w porównaniu z innymi stylami, stopień satysfakcji, jaką odczuwa jednostka ze związku z partnerem relacji romantycznej. Komunikacja między partnerami również jest satysfakcjonująca, a jej podstawę stanowi wzajemne zaufanie, które ułatwia dzielenie się troskami i problemami. Znacznie częściej pojawiają się również zachowania mające na celu zwiększenie bliskości fizycznej oraz szukanie kontaktu fizycznego z partnerem (Wojciszke, 2004; Plopa, 2008; Juliza, Mustafa, Hazlina, 2018).

Partnerom przywiązanym do siebie w sposób unikający towarzyszy wysoki poziom lęku przed intymnością w związku, huśtawka emocjonalna oraz zazdrość. Niekomfortowo czują się oni w bliskich relacjach, dużą trudność sprawia im poczucie zależności. Osoba charakteryzująca się unikowym stylem przywiązania przejawia głównie brak zaufania względem partnera. Unika również działań mających na celu zbliżenie fizyczne, zwiększenie intymności, a dążenie partnera do zwiększenia bliskości spotykają się często z oporem, zdenerwowaniem oraz irytacją. Podczas gdy w bezpiecznym stylu przywiązania działania partnerów ukierunkowane są na zwiększenie otwartości, w stylu unikowym granice między partnerami są wyraźnie zaznaczone, a przekraczanie ich spotyka się ze sprzeciwem (Hazan, Shaver,

1987; Wojciszke, 2004; Plopa, 2008; Liberska, Suwalska, 2011; Dąbrowska-Wnuk, Soroka, 2017). Porównując te dwa style, zauważyć również można, że w stylu unikowym (w przeciwieństwie do stylu bezpiecznego) jednostka nie szuka wsparcia u partnera w sytuacjach trudnych, gdyż jest przekonana, że pomoc ta i tak nie zostanie jej udzielona (Wojciszke, 2004).

Przywiązanie lękowo-ambiwalentne wiąże się z doświadczaniem miłości jako obsesji, pożądaniem wzajemności i jedności z partnerem. Towarzyszą temu silne, skrajne stany emocjonalne, a także pożądanie seksualne i zazdrość. Bardzo często występujący niepokój zakorzeniony jest w obawie, że związek nie jest interesujący dla partnera. Człowiek boi się, że partner straci zainteresowanie relacją, przez co przejawia zachowania świadczące o nadmiernej zazdrości czy silnej, mającej znamiona obsesyjnej, namiętności. Zbyt słabe poczucie bezpieczeństwa w związku sprawia, że osoba dośzukuje się w zachowaniu partnera potwierdzenia obaw dotyczących braku zainteresowania z jego strony, niedoceniań (Hazan, Shaver, 1987; Wojciszke, 2004; Plopa, 2008; Dąbrowska-Wnuk, Soroka, 2017).

Jak wskazują badania Dilek S. Şirvanli-Özen (2004) oraz Roberta S. DiGiammarino (2016) prawdopodobieństwo wykształcenia się bezpiecznego stylu przywiązania w związku ulega znacznemu zmniejszeniu w grupie osób, które doświadczyły w dzieciństwie rozvodu rodziców. Według badaczy doświadczenia wyniesione z rodziny pochodzenia mogą mieć negatywny, trwały wpływ na umiejętność tworzenia i utrzymywania relacji intymnych oraz kształtowanie nieprawidłowych wzorców komunikacji w przyszłych relacjach miłosnych (Fraley, Heffernan, 2013).

Zgodnie z badaniami Scotta R. Braithwaitego, Reeda A. Doxeya, Kristy K. Dowdle oraz Franka D. Finchama (2016) osoby, których rodzice się rozwiedli, charakteryzują się mniejszymi umiejętnościami radzenia sobie w sytuacjach konfliktu oraz częściej występującym pozabezpiecznym stylem przywiązania. Podobnie wyniki badań Allison Winik (2015) wskazują na większe prawdopodobieństwo wykształcenia się w tym wypadku lękowego i unikowego stylu przywiązania w relacjach intymnych oraz ich ujemną korelację z poczuciem satysfakcji ze związku.

Komunikacja w bliskich związkach

Chociaż nauka o komunikacji międzyludzkiej (czyli komunikologia) ma ponad pięćdziesiąt lat (Dobek-Ostrowska, 2001), to znaczenie rozwoju umiejętności komunikacji międzyludzkiej zauważalne jest już od wielu tysięcy lat. Jest ona zjawiskiem złożonym, a w bliskich, romantycznych związkach okazuje się szczególnie dynamiczna i naznaczona wieloaspektowością (Plopa, Kaźmierczak, 2012). Prawidłowa komunikacja uznawana jest za

jeden z predyktorów powodzenia bliskiego związku. Występowanie deficytów w tej sferze znacznie obniża satysfakcję ze związku i zwiększa ryzyko jego niepowodzenia (Sanders, Halford, Berhens, 1999). Otwarta, swobodna i bezpośrednia wymiana informacji, myśli i uczuć między partnerami decyduje również o jakości związku małżeńskiego czy partnerskiego (Plopa, Kaźmierczak, 2012). Iwona Janicka (2008) zwraca szczególną uwagę na trzy wymiary charakteryzujące komunikację w bliskich związkach: wzajemność, intymność oraz zachowania partnerów związku w trakcie kłótni. Wzajemność odnosi się do wspólnego omawiania ważnych dla partnerów kwestii dotyczących życia codziennego i istotnych spraw życiowych, darzenia się zaufaniem, szacunkiem, a także szczerości i otwartości w przekazywaniu informacji (Grzesiuk, 1994).

Intymność w związku, uznawana zarówno za składową prawidłowej komunikacji, jak i za jeden z istotnych elementów miłości w ogóle, to wszelkie działania jednostki ukierunkowane na zwiększenie wzajemnej bliskości partnerów (Wojciszke, 1993). Na intymność składają się komunikaty werbalne oraz niewerbalne mające na celu utwierdzenie partnera w przekonaniu, że związek jest satysfakcjonujący, a on sam darzony pozytywnymi uczuciami.

Trzecim wyznacznikiem prawidłowej komunikacji jest zachowywanie się względem siebie w trakcie kłótni. Występowanie niekonstruktywnych zachowań podczas kłótni, takich jak krytyka, obciążanie partnera winą za krzywdy czy przedmiot kłótni, obrażanie go lub kpienie z niego, negatywnie wpływa na jakość nie tylko komunikacji, ale też całego związku (Janicka, 2008).

Mieczysław Plopa i Maria Kaźmierczak (2012) uważają, że o jakości komunikacji między partnerami świadczą wzajemne wsparcie, zaangażowanie w związek oraz poziom deprecjacji. Jako wyznaczniki wsparcia wymieniają szacunek, jakim osoba darzy partnera, zainteresowanie zarówno sukcesami partnera, jak i jego problemami oraz potrzebami. Zwracają oni również uwagę na znaczenie wspólnego rozwiązywania problemów. Drugim, zdaniem badaczy, wyznacznikiem komunikacji jest zaangażowanie w związek wyrażające się całością zachowań dążących do zwiększenia bliskości w związku, a także zachowań ukierunkowanych na docenianie partnera i utwierdzanie go w przekonaniu, że jest osobą ważną. Człowiek zaangażowany w związek nie unika konfliktów, jednak w miarę możliwości stara się im zapobiegać. Deprecjacja jako czynnik, którego natężenie w prawidłowej komunikacji powinno być jak najniższe, to „przejawianie agresji wobec partnera, [...] chęć zdominowania partnera i kontrolowania jego działań, [...] brak poszanowania godności partnera” (Plopa, Kaźmierczak, 2012, s. 52). Zachowania deprecjonujące to nie tylko podnoszenie głosu na partnera czy jawne obrażanie

jego osoby, ale również zmuszanie partnera do przyjmowania innych niż własne opinii i poglądów.

Wzorce rodzinne mogą mieć trwały wpływ na komunikację dzieci w przyszłych relacjach intymnych. Naukowcy (Sanders et al., 1999; Fagan, Churchill, 2012; Hardy et al., 2015; DiGiammarino, 2016) zwracają uwagę na sposoby komunikacji wśród dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców. Zmniejszona zdolność do radzenia sobie z konfliktami wyraża się między innymi doprowadzaniem do ich nadmiernej eskalacji czy częstszych kłótni, podczas których jednostki dopuszczają się krzyków i fizycznych ataków na partnerów. Zachowania rodziców wobec siebie nawzajem i wobec dzieci modelują późniejsze sposoby komunikacji dziecka z partnerem. U osób, których rodzice się rozwiedli, skutkuje to niejednokrotnie trudnościami w konstruktywnym rozwiązywaniu konfliktów oraz stosowaniu prawidłowych wzorców komunikowania się.

O występowaniu w omawianej grupie negatywnych wzorców komunikacji pisali m.in. Tamara A. Fackrell, Franklin O. Poulsen, Dean M. Busby i David C. Dollahite (2011). Zweryfikowanie istnienia zależności między rozводом rodziców a funkcjonowaniem ich dorosłych dzieci w związkach intymnych może mieć zastosowanie zarówno w pomocy psychologicznej / psychoterapeutycznej, jak i w zapobieganiu sytuacjom trudnym w związkach intymnych osób, które doświadczyły rozvodu rodziców w dzieciństwie.

Problem badawczy

Celem prezentowanych badań była eksploracja zależności między doświadczeniem rozvodu rodziców w dzieciństwie a stylami przywiązania występującymi w obecnych związkach intymnych młodych dorosłych oraz poziomem i jakością komunikacji w nich. Analiza literatury dotyczącej problematyki rozvodu i jego skutków dla dzieci w różnych okresach życia pozwoliła na dostrzeżenie pewnych aspektów tego zjawiska stanowiących interesującą podstawę do dalszych badań nad omawianym zagadnieniem. Na jej podstawie sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czy doświadczenie rozvodu rodziców różnicować będzie poziom deprecjacji w związkach?
2. Czy osoby, które doświadczyły rozvodu rodziców, przejawiać będą niższe wsparcie i zaangażowanie w związkach, w porównaniu do osób, których rodzice pozostają w związku małżeńskim?
3. Czy osoby, które doświadczyły rozvodu rodziców, częściej będą przejawiać lękowo-ambiwalentny i unikowy styl przywiązania niż osoby, których rodzice się nie rozwiedli?

W celu odpowiedzi na powyższe pytania sformułowano następujące hipotezy badawcze:

H1: Osoby, których rodzice się rozwiedli, częściej deprecjonują partnera niż osoby, których rodzice się nie rozwiedli.

H2: Osoby, których rodzice się rozwiedli, mniej wspierają partnera i mniej angażują się w związek w porównaniu do osób pochodzących z rodzin pełnych.

H3: Osoby, których rodzice się rozwiedli, częściej charakteryzuje unikowy i lękowo-ambiwalentny styl przywiązania niż osoby, których rodzice się nie rozwiedli.

Osoby badane

W badaniach wzięło udział 101 osób będących w związkach intymnych od minimum roku. Ustalenie kryterium czasu trwania związku miało na celu wykluczenie wpływu mechanizmów idealizacji partnera w fazie zakochania (Wojciszke, 1993). Grupę kontrolną stanowiło 51 osób (37 kobiet oraz 14 mężczyzn) między 20 a 30 rokiem życia ($M = 23$, $SD = 5,49$), które pochodziły z rodzin pełnych. Średni czas trwania związku wyniósł trzy lata. Grupę badawczą stanowiło 50 osób, w tym 30 kobiet i 20 mężczyzn między 20 a 30 rokiem życia, które doświadczyły rozwodu rodziców w okresie dzieciństwa. Średni wiek osób badanych wynosił $M = 24$ ($SD = 5,32$), przy czym rozwodu rodziców doświadczyły one średnio w szóstym roku życia. Uśredniony czas pozostawania przez nich w związku wyniósł trzy lata.

Przyjęto założenie, że wiek przedszkolny i wczesnoszkolny to okres najwyższej podatności na negatywne konsekwencje rozwodu rodziców (Czere-derecka, 2010; Sokołowska, 2013).

Narzędzia badawcze

W badaniach wykorzystano Kwestionariusz Stylów Przywiązaniowych (KSP) autorstwa Mieczysława Plopy (2008), który przeznaczony jest do badania stylów przywiązaniowych w relacjach romantycznych osób dorosłych. Kwestionariusz umożliwia określenie natężenia poszczególnych stylów przywiązania oraz wskazanie stylu dominującego spośród 1) stylu bezpiecznego, 2) stylu lękowo-ambiwalentnego oraz 3) stylu unikowego. Podstawą teoretyczną kwestionariusza jest teoria Cindy Hazan i Philipa Shavera (1994), która wskazuje na istnienie w związkach intymnych powyższych trzech stylów przywiązaniowych. Kwestionariusz Stylów Przywiązaniowych skonstruowany został w dwóch wersjach – dla kobiet i mężczyzn.

Obie wersje składają się z 24 stwierdzeń (po osiem dla każdego ze stylów przywiązaniowych). Zadaniem badanych jest ustosunkowanie się do każdego twierdzenia na siedmiostopniowej skali typu Likerta poprzez zaznaczenie, w jakim stopniu zgadzają się z danym twierdzeniem, gdzie 1 oznacza – zdecydowanie się nie zgadzam, a 7 – zdecydowanie się zgadzam. Wyniki badanych liczone są osobno dla każdej ze skal, a następnie przekształcane w wartość stenową. Rzetelność dla poszczególnych wymiarów wynosi kolejno: dla stylu bezpiecznego: 0,91; dla stylu lękowo-ambiwalentnego: 0,78; dla stylu unikowego: 0,80.

Do zbadania komunikacji w bliskich związkach wykorzystany został Kwestionariusz Komunikacji Małżeńskiej i Partnerskiej – Komunikacja w Bliskich Związkach (Płopa, Kaźmierczak, 2012). Przeznaczony jest on do badania poziomu i jakości komunikacji w bliskich związkach, osadzonej na trzech wymiarach: 1) wsparcie, 2) zaangażowanie, 3) deprecjacja, zarówno w ocenie zachowań własnych badanego, jak i w ocenie zachowań partnera relacji intymnej. Kwestionariusz skonstruowany został w dwóch wersjach – dla kobiet i mężczyzn. Ponadto wyróżniono osobne kwestionariusze służące do oceny własnych zachowań oraz do oceny zachowań partnera. Obie wersje składają się z 30 pozycji, wobec których badany ustosunkowuje się poprzez zaznaczenie, jak często przejawia opisane zachowania na pięciostopniowej skali typu Likerta, gdzie 1 oznacza – nigdy, 2 – rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – zawsze (tak się zachowuję). Wyniki następnie są sumowane dla każdego z wymiarów komunikacji i przenoszone na wartość stenową. Rzetelności poszczególnych skal do samooceny zachowań wynoszą kolejno: 1) dla wsparcia: 0,88; 2) dla zaangażowania: 0,77; 3) dla deprecjacji: 0,86. Rzetelności wymiarów dla oceny zachowań partnera wynoszą kolejno: 1) 0,91; 2) 0,80; 3) 0,89.

Wyniki badań

W celu porównania dwóch niezależnych od siebie grup (osoby pochodzące z rodzin pełnych vs osoby z rodzin rozwiedzionych) pod względem poszczególnych stylów przywiązania oraz trzech komponentów komunikacji w związku partnerskim zastosowano nieparametryczny test U Manna-Whitneya (w związku z brakiem rozkładu normalnego analizowanych zmiennych; poziom istotności $p < 0,05$). Aby zweryfikować hipotezę H1, porównano poziom deprecjacji między osobami, których rodzice się rozwiedli, a badanymi z rodzin pełnych. Wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Różnice pod względem poziomu deprecjacji między osobami z rodzin rozwiedzionych a badanymi pochodzącymi z rodzin pełnych

Zmienna	Grupa badawcza N = 50 M (SD)	Grupa kontrolna N = 51 M (SD)	U	Z	p
Deprecjacja	26,20 (9,77)	18,96 (3,06)	635,00	4,34	0,00***

*** $p < 0,001$.

Przedstawione w tabeli 1 wyniki wskazują na to, że występują istotne statystycznie różnice pod względem poziomu deprecjacji między osobami, których rodzice się rozwiedli, a badanymi z rodzin pełnych. Osoby, których rodzice się rozwiedli, mają istotnie większą skłonność deprecjacji partnera w porównaniu do osób pochodzących z rodziny pełnej.

Hipoteza druga (H2) zakładała, że występują istotne statystycznie różnice pod względem poziomu wsparcia i zaangażowania między osobami, których rodzice się rozwiedli, a badanymi pochodzącymi z rodzin pełnych. Otrzymane wyniki zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Różnice pod względem poziomu wsparcia i zaangażowania między osobami z rodzin rozwiedzionych a badanymi pochodzącymi z rodzin pełnych

Zmienna	Grupa badawcza N = 50 M (SD)	Grupa kontrolna N = 51 M (SD)	U	Z	p
Wsparcie	40,98 (9,40)	45,49 (3,67)	956,00	-2,16	0,03*
Zaangażowanie	32,16 (7,88)	36,27 (3,98)	899,50	-2,55	0,01*

* $p < 0,05$.

Wyniki analizy wskazują na to, że występują istotne statystycznie różnice zarówno pod względem poziomu wsparcia, jak i zaangażowania. Osoby, których rodzice się rozwiedli, charakteryzują się istotnie mniejszą skłonnością do udzielania wsparcia partnerowi oraz mniejszą otwartością w komunikacji niż osoby pochodzące z rodzin pełnych.

Aby zweryfikować ostatnią hipotezę badawczą (H3), porównano poziom unikowego i lękowo-ambiwalentnego stylu przywiązania między badanymi, których rodzice się rozwiedli, a osobami z rodzin pełnych. Wyniki przedstawia tabela 3.

Tabela 3. *Różnice pod względem poziomu unikowego i lękowo-ambiwalentnego stylu przywiązania między badanymi, których rodzice się rozwiedli, a osobami z rodzin pełnych*

Zmienna	Grupa badawcza N = 50 M (SD)	Grupa kontrolna N = 51 M (SD)	U	Z	p
Styl lękowo-ambiwalentny	32,96 (13,68)	18,45 (5,60)	419,50	5,81	0,00***
Styl unikowy	24,56 (10,01)	12,55 (4,45)	372,00	6,13	0,00***

*** $p < 0,001$.

Otrzymane wyniki wskazują na to, że występują istotne statystycznie różnice zarówno pod względem poziomu unikowego, jak i lękowo-ambiwalentnego stylu przywiązania. Osoby z rodzin rozwiedzionych cechują się istotnie wyższym poziomem unikowego i lękowo-ambiwalentnego stylu przywiązania w porównaniu do osób, których rodzice się nie rozwiedli.

Dyskusja

Zaprezentowane badania wykazały istnienie zależności między doświadczeniem rozvodu w dzieciństwie a wykształcanymi stylami przywiązania i komunikacją w związkach intymnych młodych dorosłych. Hipoteza pierwsza, zakładająca, że osoby, których rodzice się rozwiedli, częściej deprecjonują partnera niż osoby z rodzin pełnych, została potwierdzona (Plopa, 2008). Podobnie hipoteza druga, zakładająca że osoby, których rodzice się rozwiedli, w mniejszym stopniu wspierają partnera oraz angażują się w związek w porównaniu do osób, które nie doświadczyły w dzieciństwie rozvodu rodziców. Podobne wnioski wyciągnął ze swoich badań Skyler Roper (2016), wskazujący na niższy poziom zaufania do partnera, mniejsze zaangażowanie i bardziej krytyczne przekonania dotyczące przyszłości relacji dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców. Natomiast Tamara Fackrell z zespołem (2011) zwrócili uwagę na nadmierny krytycyzm i pogardę charakteryzujące komunikację tych osób. Uzyskane wyniki potwierdziły także hipotezę trzecią, zakładającą że osoby pochodzące z rodzin, w których rodzice się rozwiedli, częściej charakteryzuje unikowy i lękowo-ambiwalentny styl przywiązania.

Na podstawie przeprowadzonych badań wnioskować można, że osoby, które doświadczyły w dzieciństwie rozvodu rodziców, narażone są na rozwijanie pozabezpiecznych stylów przywiązania oraz na kształtowanie się negatywnych wzorców komunikacyjnych. Wyniki te są zbieżne z doniesieniami z wcześniejszych badań (Brennan, Shaver, 1994; Suwalska-Barancewicz, Malina, 2018), w których badacze zwracali uwagę na znaczenie bezpiecznego stylu przywiązania dla jakości i trwałości relacji intymnych. Osoby

charakteryzujące się bezpiecznym stylem przywiązania mają wyższy poziom empatii w stosunku do partnera, a także wyższy poziom kompetencji społecznych, ufności, otwartości. Te cechy z kolei umożliwiają bardziej satysfakcjonującą komunikację w związku.

Zarówno styl przywiązania, jak i komunikacja w związku mają znaczący wpływ na jego trwałość i jakość. Jak wskazuje wielu badaczy, zmienne te korelują ze sobą. Bezpiecznemu stylowi przywiązania towarzyszy otwarty, wspierający sposób komunikacji, wyrażający zaangażowanie w relację. Dla osób, u których rozwinął się styl lękowo-ambiwalentny, bardziej charakterystyczne jest formułowanie komunikatów deprecjonujących partnera, wyrażających pogardę i brak szacunku. Nie postrzegają oni partnera jako chętnego do zaspokajania ich potrzeb, a bardziej jako „niepewnego towarzysza”, co wtórnie wywołuje w relacjach dodatkowe napięcia i konflikty. Styl unikowy natomiast sprzyja wycofaniu z relacji zaangażowania i wsparcia oraz wyższemu poziomowi deprecjacji. Relacja romantyczna albo w pełni się nie rozwija, albo szybko zanika. W sytuacji konfliktu partner przywiązany unikowo utrzymuje duży dystans psychologiczny, wykazuje tendencje do bagatelizowania pojawiających się problemów (Suwalska-Barancewicz, Malina, 2018).

Analiza komunikacji w bliskich związkach na trzech wyróżnionych przez Mieczysława Plopę i Marię Kaźmierczak (2012) wymiarach, tj. deprecjacji, wsparcia i zaangażowania, pozwoliła na bardziej wnikliwe poznanie problemów komunikacyjnych, jakie dotyczyć mogą dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców. Zwiększając kompetencje komunikacyjne osób, które doświadczyły rozvodu rodziców, warto podjąć pracę nad minimalizowaniem zachowań deprecjonujących przy jednoczesnym wzmacnianiu znaczenia zaangażowania w związek i wsparcie partnera. Prowadząc działania psychoedukacyjne i terapeutyczne mające na celu budowanie bardziej satysfakcjonujących relacji międzyludzkich, osiągnąć można znaczną poprawę jakości komunikacji w związku, wspierając docelowo zmniejszenie odsetka rozwodów w tej grupie.

Bibliografia

- Bowlby, J. (1952/2007). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Braithwaite, S.R., Doxey, R.A., Dowdle, K.K., Fincham, F.D. (2016). The Unique Influences of Parental Divorce and Parental Conflict on Emerging Adults in Romantic Relationships. *Journal of Adult Development*, 23(4), 214–225. DOI: 10.1007/s10804-016-9237-6.
- Brennan, K.A., Shaver, P.R. (1994). Attachment styles and parental divorce. *Journal of Divorce and Remarriage*, 21(1–2), 161–176. DOI: 10.1300/J087v21n01_09.

- Cui, M., Fincham, F.D., Durtschi, J.A. (2011). The effect of parental divorce on young adults' romantic relationship dissolution: What makes a difference? *Personal Relationships*, 18(3), 410–426. DOI: 10.1111/j.1475-6811.2010.01306.x
- Czerederecka, A. (2010). *Rozwód a rywalizacja o opiekę nad dziećmi*. Warszawa: Lexis-Nexis.
- Czub, M. (2003). Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka. *Forum Oświatowe*, 2(29), 31–49.
- Dąbrowska-Wnuk, M., Soroka, J. (2017) Zaangażowanie mężczyzn – przyszłych ojców w proces oczekiwania narodzin dziecka a styl przywiązania do partnerki. *Humanum. Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne*, 25(2), 19–38.
- DiGiammarino, R.J. (2016). *Effects of Parental Divorce of the Quality of Children's Adult Romantic Attachments*. Ann Arbor: ProQuest LLC.
- Dobek-Ostrowska, B. (2001). *Nauka o komunikowaniu. Podstawowe orientacje teoretyczne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Fackrell, T.A., Poulsen, F.O., Busby, D.M., Dollahite, D.C. (2011). Coming to Terms with Parental Divorce: Associations with Marital Outcomes and the Role of Gender and Religiosity. *Journal of Divorce and Remarriage*, 52(6), 435–454. DOI: 10.1080/10502556.2011.592429.
- Fagan, P.F., Churchill, A. (2012). The effects of divorce on children. *Marriage & Religion Institute*, 12, 1–48.
- Fraley, R.C. (2019). Attachment in Adulthood: Recent Developments, Emerging Debates, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 70, 401–422. DOI: 10.1146/annurev-psych-010418-102813.
- Fraley, R.C., Heffernan, M.E. (2013). Attachment and parental divorce: A test of the diffusion and sensitive period hypotheses. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(9), 1199–1213. DOI: 10.1177/0146167213491503.
- Grzesiuk, L. (1994). *Studia nad komunikacją interpersonalną*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- GUS (2018). *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2017–2018*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Gustavsen, G.W., Nayga Jr, R.M., Wu, X. (2016). Effects of Parental Divorce on Teenage Children's Risk Behaviors: Incidence and Persistence. *Journal of Family and Economic Issues*, 37, 474–487. DOI: 10.1007/s10834-015-9460-5.
- Hardy, N.R., Soloski, K.L., Ratcliffe, G.C., Anderson, J.R., Willoughby, B.J. (2015). Associations between family of origin climate, relationship self-regulation, and marital outcomes. *Journal of Marital and Family Therapy*, 41(4), 508–521. DOI: 10.1111/jmft.12090.
- Hazan, C., Shaver, P. (1994). Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1–22. DOI: 10.1207/s15327965pli0501_1.
- Hazan, C., Shaver, P.R. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 270–280. DOI: 10.1037/0022-3514.59.2.270.

- Hazan, C., Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511–524.
- Iniewicz, G. (2008). Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania. *Psychiatria Polska*, 42(5), 671–682.
- Janicka, I. (2008). Stosunki partnerskie w związkach niemałżeńskich. *Przegląd Psychologiczny*, 51(1), 37–53.
- Jeynes, W.H. (2006). Methodological challenges facing researchers in examining the effects of divorce on Children. *Marriage & Family Review*, 40, 107–130. DOI: 10.1300/J002v40n02_06.
- Juliza, M.H.M., Mustafa, H., Hazlina, H.N. (2018). From Middle Childhood to Adulthood Attachment. *Family Journal*, 26(4), 444–454. DOI: 10.1177/1066480718806522.
- Juroszek, W., Haberla, O., Kubeczko, W. (2012). Zależności między stylami przywiązania a intymnością, namiętnością i zaangażowaniem u narzeczonych. *Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego Fides Et Ratio*, 2(10), 89–101. DOI: 10.4467/20843879PR.16.024.6001.
- Kim, J.Y., Tasker, F. (2013). The effects of parental divorce: A culture-specific challenge for young adults in South Korea. *Journal of Divorce & Remarriage*, 54(5), 349–362. DOI: 10.1080/10502556.2013.800387.
- Liberska, H., Suwalska, D. (2011). Styl przywiązania a relacje partnerskie we wczesnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 16(1), 25–39.
- Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Plopa, M. (2008). *Kwestionariusz Stylów Przywiązaniowych (KSP)*. Podręcznik. Warszawa: VIZJA PRESS & IT.
- Plopa, M., Kaźmierczak, M. (2012). *Komunikacja w bliskich związkach. Teoria i metoda badania*. Warszawa: VIZJA PRESS & IT.
- Roper, S.W. (2016). *The Intergenerational Effects of Parental Divorce on Young Adult Relationships*. Ann Arbor: ProQuest LLC.
- Sanders, R.M., Halford, W.K., Behrens, B.C. (1999). Parental divorce and premarital couple communication. *Journal of Family Psychology*, 13(1), 60–74. DOI: 10.1037/08933200.13.1.60.
- Şirvanlı-Özen, D. (2004). The Impact of Interparental Divorce on Adult Attachment Styles and Perceived Parenting Styles of Adolescents: Study in Turkey. *Journal of Divorce and Remarriage*, 40(1–2), 129–149. DOI: 10.1300/J087v40n01_09.
- Sokołowska, E. (2013). Dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców – przegląd teorii i badań. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 3, 109–122.
- Suwalska-Barancewicz, D.K., Malina, A. (2018). Samoocena i styl przywiązania jako predyktory oceny zachowań komunikacyjnych własnych oraz partnera. *Psychologia Rozwojowa*, 3, 65–82. DOI: 10.4467/20843879PR.18.017.9358.
- Winik, A. (2015). *Romantic attachment and the adult offspring of divorce: The role of peers and parents*. Ann Arbor: ProQuest LLC.
- Wojciszke, B. (2004). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Wojciszke, B. (1993). *Psychologia miłości. Intymność, namiętność, zaangażowanie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wróbel, M., Ledwoń, M. (2008). Style przywiązania i podatność na zarażenie emocjonalne a satysfakcja ze stałych związków partnerskich. W: L. Golińska, B. Dudek (red.), *Rodzina i praca z perspektywy wyzwań i zagrożeń* (s. 177–187). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica XII (2019)

ISSN 2084-5596

DOI 10.24917/20845596.12.14

Katarzyna Tomaszek¹

Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Institute of Psychology, Pedagogical University of Cracow

Temperamentalne i charakterologiczne predyktory poczucia alienacji młodzieży

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest poznanie związku między cechami temperamentu i charakteru a poczuciem alienacji (różnymi jego wymiarami) u młodzieży. Badania w grupie 331 uczniów szkół średnich w wieku 16–20 lat bazowały na analizie wyników w Kwestionariuszu Poczucia Alienacji Kmiecik-Baran oraz Inwentarza Temperamentu i Charakteru Clonningera (TCI). Wyniki wskazują, że poczucie alienacji jest związane z niską tolerancją na nowe bodźce i niską potrzebą stymulacji oraz nieadaptacyjnym stylem regulowania zachowania, tj. małymi zdolnościami do samokierowania oraz wrogością okazywaną innym i niechęcią do współpracy. Uzyskane dane wskazują ponadto, że cechy temperamentu i charakteru w znacznym stopniu tłumaczą poziom poczucia alienacji u młodzieży (54% wariancji wyników ogólnego poziomu wyalienowania).

Słowa kluczowe: alienacja, izolacja, adolescencja, temperament, charakter

Temperamental and characterological predictors of alienation among adolescents

Abstract

The presented study examines the relationship between temperamental character traits and a feeling of alienation among young people. A total of 331 adolescents aged 16–20 were surveyed using the “Alienation Scale” devised by Kmiecik-Baran, and the “Temperament and Character Inventory” by Clonninger. The findings show that alienation correlates with a low need for stimulation, and character traits indicated problems with fast and effective adaptation (such as low self-directedness and reluctance to cooperate). Temperamental and character traits explained 54% of variances in the global level of alienation.

Keywords: alienation, isolation, adolescents, temperament, character

¹ ORCID: 0000-0001-7019-5403. Adres do korespondencji: katarzyna.tomaszek@up.krakow.pl.

Wprowadzenie

Psychologiczna analiza problemów dotyczących społecznych zachowań człowieka zakłada uwzględnienie w funkcjonowaniu jednostki nie tylko wymiaru podmiotowego, ale również naturalistycznego (Straś-Romanowska, 2000). Poczucie wyobcowania jest jednym z zagadnień, które łączy obydwie wymienione powyżej wymiary. Jednocześnie ukazuje ono proces, w którym jednostka zaczyna spostrzegać otaczających go ludzi w sposób bezosobowy i przedmiotowy (Maciąg, 2017).

Wspólnym mianownikiem funkcjonujących w literaturze ujęć alienacji jest subiektywne poczucie separacji i obcości, obecne u jednostek wyobcowanych (Calabrese, Adams, 1990). Charakter alienacji można ujmować w kontekście sytuacyjnym (z uwagi na obiektywnie istniejące przeszkody, odcinające człowieka od ważnych dla niego obszarów), lub osobowościowym (związany z podmiotowymi cechami jednostki, przyczyniającymi się do ukształtowania zgeneralizowanej postawy odcięcia i obcości względem różnych obszarów) (Kmieciak-Baran, 1995b). Konstrukst ten aktualnie coraz częściej jest wiązany z zagadnieniami utraty zaangażowania oraz z syndromem wypalenia. Powyższe powiązania dokonywane są z uwagi na emocjonalne spustoszenie i spłylenie sfer psychicznych towarzyszące tym zjawiskom (Hascher, Haganauer, 2010; Kocayörük, Şimşek, 2016; Rongińska, Vodopyanova, 2016). Poczucie alienacji, rozumiane jako utrata więzi i zaangażowania, może dotyczyć czterech podstawowych systemów, w których wzrasta dziecko i od których zależy jego prawidłowy rozwój, tj. rodzina, przyjaciele, szkoła, praca (Rayce et al., 2018). Według Tatiany Rongińskiej i Natalii Vodopyanovej (2016) zjawisko to wiąże się z obecnością u jednostki objawów syndromu przeciążenia sił, tj.: szybką rezygnacją z działań, defensywną postawą wobec pracy, dystansowaniem się, awersją i wrogością manifestowanymi w zachowaniach. Stąd alienacja rozpatrywana jest już nie tylko w odniesieniu do relacji między pracownikiem a środowiskiem pracy/instytucją (alienacja pracy), ale również w kontekście nieprawidłowości pojawiających się w relacji między jednostką a szkołą (alienacja szkolna), jednostką a społeczeństwem (alienacja społeczna, alienacja kulturowa), między bliskimi osobami (alienacja rodzicielska) czy w odniesieniu do sprzeczności tkwiących w tendencjach obecnych u samej jednostki (auto-alienacja, samowyobcowanie).

Zdaniem Barbary M. Newman i Philipa R. Newman (2001) w okresie wczesnej adolescencji (od 10–15 r.ż. do ok. 17–18 r.ż.) rozpoczyna się proces formowania tzw. tożsamości społecznej, czego przejawem jest doświadczanie przez nastolatka kryzysu rozwojowego, określanego przez autorów jako *identyfikacja grupowa vs alienacja od grupy*. Z tej przyczyny u młodego człowieka pojawiają się sprzeczne tendencje, tj. silne pragnienie przynależności

do grupy rówieśniczej przy jednoczesnym odczuwaniu przeciążenia presją społeczną, potrzeby izolacji i samotności. Według autorów przewyciężenie kryzysu polega na uzyskaniu równowagi między tymi dwoma obszarami formowania się Ja. Trudności w pozytywnym rozwiązaniu tego kryzysu mogą prowadzić do ukształtowania tzw. osobowości alienacyjnej (Jakubik, Piaskowska, 2000).

Aktualność analizowanej problematyki potwierdzają wyniki badań Grażyny Jurczyńskiej, Mai Muszyńskiej-Gracy i Elżbiety Janosik (2016). Autorki wskazują na dwa negatywne zjawiska mające związek z funkcjonowaniem społecznym osób dorastających, tj. skłonność do zachowań agresywnych oraz alienację społeczną. Jednocześnie wielu badaczy wskazuje na wysokie korelacje między nimi (Reijntjes et al., 2010; Tomaszek, Tucholska, 2012). W grupie cech jednostkowych sprzyjających doświadczaniu wyobcowania wymienia się m.in. negatywną samoocenę, nieprzystosowanie, zewnętrzne poczucie kontroli, nastawienie introwertywne, skrytość, nasilony lęk społeczny i nieśmiałość, silną tendencję do zachowań neurotycznych, skłonność do irytacji i wybuchowości, depresyjność, nasilone symptomy apatii i pesymizmu oraz niski poziom otwartości na nowe doświadczenia (Jones, 1988; Korzeniowski, 1991a; 1991b; Kmiecik-Baran, 1995a; Dołęga, 1999; Piotrowski, 2001; Woźniak-Krakowian, Ortenburger, 2003; Niewiadomska, 2006; Tomaszek, 2007; Viana, Rabian, 2008; Jastrzębski, Pasiak, 2013).

Wyniki badań wskazują, że poczucie alienacji silnie koreluje również z zaburzeniami psychosomatycznymi, zaburzeniami psychicznymi z grupy nerwic, depresją, usiłowanymi samobójstwami, przestępczością, zaburzeniami osobowości – psychozami, jak również uzależnieniem od substancji psychoaktywnych (alkoholizm i narkomania) (Jakubik, Kraszewska, 2002). Jednocześnie cechy temperamentalne odgrywają ważną rolę w kształtowaniu się wadliwych postaw społecznych (Kuśpit, 2002). Warto w tym miejscu dodać, że zdaniem części badaczy podatność jednostki na sięganie po substancje psychoaktywne ściśle wiąże się ze zdolnościami adaptacyjnymi i umiejętnością przeciwstawiania się niekorzystnym wpływom otoczenia (Bobrowski, Okulicz-Kozaryn, 2008). Co więcej, badania wskazują na istotne deficyty w zakresie mechanizmów radzenia sobie z trudnościami w grupie nastolatków doświadczających wyalienowania (Tomaszek, Tucholska, 2012). Agnieszka Pilarska i Radosław Pilarski (2015) wykazali istotny związek między cechami temperamentu i charakteru, stylem radzenia sobie ze stresem oraz tendencjami autodestruktywnymi a używaniem marihuany oraz spożywaniem alkoholu. Mając na uwadze silne powiązania alienacji z powyższymi zjawiskami, można zakładać, że jednostki wyobcowane

odznaczają się specyficznym układem cech temperamentu i charakteru, co stanowi jeden z czynników ryzyka jego pojawienia się.

Robert C. Clonninger (1994, za: Hornowska, 2003), który analizował związki między biologicznie warunkowanymi cechami układu nerwowego a różnymi aspektami patologii, zauważył że uzależnieniu od substancji psychoaktywnych (alkoholu) sprzyja określony poziom stężenia neurotransmiterów, tj. serotoniny (niski poziom) oraz dopaminy (wysoki poziom). Inni badacze jako istotny temperamentalny czynnik ryzyka uzależnienia u młodych osób wymieniają potrzebę poszukiwania silnych wrażeń (Hornowska, 2003). Według Agnieszki Miklewskiej i Aleksandry Miklewskiej (2000) osoby poszukujące doznań częściej wykazują też zachowania nieakceptowane społecznie. Jednocześnie w typologii alienacji Salvatore R. Maddiego, Suzanne C. Kobasy i Marlina Hoovera (1979) jednym z wymiarów jest poszukiwanie ekstremalnych wrażeń, jako następstwo niezdolności do doświadczania radości i zadowolenia w życiu codziennym. W tym kontekście zasadne staje się poszukiwanie temperamentalnych i charakterologicznych cech leżących u podłoża doświadczania wyobcowania. Z drugiej strony późniejsze badania pokazują, że osoby wyobcowane cechują się niższym poziomem zachowań eksploracyjnych (Maddi et al., 1982).

W świetle dotychczasowych ustaleń młodzież wyalienowana przejawia znaczne trudności adaptacyjne i szereg zachowań problemowych, którym towarzyszą nieprawidłowości w sferze poznawczej, m.in. słabe możliwości adekwatnej oceny własnej sytuacji oraz niski stopień dostępności do wartości i wzorców kulturowych z racji właściwości intelektualnych (Ellias, 1962, za: Kmiecik-Baran, 1995a; McClosky, Schaar, 1965, za: Kmiecik-Baran, 1995a, 1995b; Otto, Feartherman, 1975; Piotrowski, Zajączkowski, 1999). Obecna u jednostek wyalienowanych sztywność struktur poznawczych znacznie utrudnia prawidłową organizację napływających z otoczenia bodźców. W sytuacji rozbieżności między stymulacją rzeczywistą (otrzymywaną od otoczenia) a optymalną (tolerowaną przez organizm) jednostka podejmuje działania, by ją zredukować (Hornowska, 2003). Jednak jeśli podmiot nie jest w stanie sam regulować poziomu dopływu bodźców z zewnątrz, jak to ma miejsce na wczesnych etapach rozwoju, może dojść do przeciążenia systemu nerwowego. Zahamowaniu ulega wówczas naturalna tendencja do nabywania jakościowo nowych umiejętności oraz do ćwiczenia tych, które zostały już nabyte. Prezentowanie zachowań izolacyjnych wynikałoby zatem z potrzeby ochrony siebie przed koniecznością modyfikacji posiadanych schematów poznawczych. Należy jednak pamiętać, że do zaburzeń zachowania i zmian patologicznych dochodzi wówczas, gdy cechy temperamentu wchodzi w interakcję z niesprzyjającymi właściwościami środowiska,

w jakim przebywa jednostka (Hornowska, 2003). Teza ta sugeruje, że w genezie szeregu patologii społecznych i trudności adaptacyjnych większe znaczenie mają cechy charakterologiczne niż temperamentalne. Prawdopodobnie powyższą potwierdzają wyniki badań Moniki Biegasiewicz (2010), według których nieletni z zakładów poprawczych cechowali się nie tylko wysoką alienacją, ale również przekonaniem o braku wsparcia społecznego.

W grupie czynników ryzyka pojawienia się zachowań destrukcyjnych, patologicznych i psychopatologicznych wymienia się m.in. słabą odporność na frustrację, niską samoocenę, poczucie odrzucenia, nierealistyczne oczekiwania wobec siebie i innych, konflikty w rodzinie, przekonania akceptujące przemoc oraz wysoki poziom lęku (Pilarska, Pilarski, 2015). Dotychczasowe analizy potwierdziły, że wyalienowane nastolatki odznaczają się zaburzeniami w zakresie koncepcji siebie, które manifestują się poprzez wzmożoną obronność, wysokie ogólne nieprzystosowanie, defekty osobowości oraz silną skłonność do zachowań neurotycznych (Tomaszek, 2015). Jednocześnie Danuta Borecka-Biernat (2011) podkreśla, że w życiu nastolatków szczególnie częste są trudne sytuacje społeczne, których znamioną cechą jest zagrożenie poczucia bezpieczeństwa i realizacji osobistych dążeń. Istotne z punktu widzenia profilaktyki zdrowia psychicznego młodych ludzi jest poznanie czynników ryzyka zachowań problemowych i ich zasobów odpornościowych. Zwłaszcza w świetle obecnych dziś negatywnych zjawisk społecznych, tj. destrukcji osobowych więzi i zaniku sieci wsparcia społecznego wspomagających samorozwój i radzenie sobie w sytuacjach trudnych u młodych ludzi (Ostafińska-Molik, Wysocka, 2014).

Celem przeprowadzonych analiz było ustalenie związku między wymiarami temperamentu i charakteru a poczuciem alienacji u młodzieży. Główne pytanie badawcze dotyczyło stopnia, w jakim cechy temperamentalne i charakterologiczne tłumaczą poziom wyobcowania młodzieży. Na podstawie literatury i badań postawiono następujące hipotezy badawcze.

H1. Typ wyalienowania różnicuje grupę pod względem cech temperamentalnych i charakterologicznych.

H2. Wysoki poziom poczucia wyobcowania jest związany z niską tolerancją na nowe bodźce i niską potrzebą stymulacji.

H3. Cechy charakterologiczne wskazujące na nieadaptacyjny styl regulowania zachowania, tj. małe zdolności do samokierowania oraz wrogość okazywana innym i niechęć do współpracy, wiążą się z wyższymi wskaźnikami poczucia alienacji.

H4. Cechy charakterologiczne są silniejszym predyktorem wyalienowania niż cechy temperamentalne.

Metoda

Narzędzia badawcze

Skala Poczucia Alienacji (SPA) Krystyny Kmiecik-Baran (1995a) składa się ze 100 itemów. Badani odpowiadają na pięciostopniowej skali. Narzędzie umożliwia obliczenie Ogólnego Poziomu Poczucia Alienacji (WOPA) oraz wyniku dla każdego z pięciu wymiarów alienacji: poczucie anomii (PA), poczucie bezsensu (PS), poczucie bezradności (PB), poczucie samowyoobcowania (PSW), poczucie osamotnienia (PO). Rzetelność dla całej skali wynosi $r_{tt} = 0,88$ (badania K. Kmiecik-Baran [1995a] na grupie 100 studentów). Wskaźniki psychometryczne skali uzyskane na grupie 145 uczniów szkół średnich wskazują na wysoką zgodność wewnętrzną wymiarów alienacji, która wahała się w nich od 0,76 do 0,90. Wskaźniki takie świadczą o dużej rzetelności narzędzia (Czerwińska-Jakimiuk, 2012).

Kwestionariusz temperamentu i charakteru (TCI) R. Cloningera (1994, za: Hornowska, 2003) jest baterią skal umożliwiających pomiar różnych wymiarów temperamentu i charakteru. Składa się z 240 itemów, na które badany odpowiada na dwustopniowej skali (1 – prawda; 2 – fałsz). Aktualna wersja TCI składa się z siedmiu wymiarów głównych oraz 24 podwymiarów, w tym czterech podstawowych wymiarów temperamentu oraz trzech wymiarów charakteru. Adaptacja polska kwestionariusza TCI została przeprowadzona przez Elżbietę Hornowską (2003) na grupie 1100 osób. Kwestionariusz TCI mierzy takie wymiary temperamentu jak: *Poszukiwanie nowości* (PN) – podwymiary: Ciekawość poznawcza (PN1), Impulsywność (PN2), Ekstrawagancja (PN4), Nieuporządkowanie (PN4); *Unikanie szkody* (US) – podwymiary: Pesymizm (US1), Lęk przed niepewnością (US2), Lęk społeczny (US3), Męczliwość i astenia (US4); *Zależność od nagrody* (ZN) – podwymiary: Sentymentalność (ZN1), Przywiązanie (ZN3), Zależność (ZN4); *Wytrwałość* (W). Wymiary charakteru mierzone przez kwestionariusz TCI to: *samokierowanie* (S) – podwymiary: Sentymentalność (S1), Celowość postępowania (S2), Zaradność (S3), Samoakceptacja (S4), Dobre nawyki (S5); *Skłonność do współpracy* (SW) – podwymiary: Tolerancja (SW1), Empatia (SW2), Gotowość do niesienia pomocy (SW3), Wyrozumiałość (SW4), Zintegrowane sumienie (SW5); *Autotranscendencja (zdolność człowieka do oderwania się od własnej osoby)* (AT) – podwymiary: Reaktywne przekraczanie „ja” (AT1), Transpersonalna identyfikacja (AT2), Akceptacja duchowości (AT3). Skala umożliwia też określenie *Wskaźnika zaburzeń osobowości* (WZO). Za indywidualne różnice w obrębie wymiarów temperamentu odpowiada zróżnicowana aktywność układów dopaminergicznego (poszukiwanie nowości), serotonergicznego

(unikanie szkody) i noradrenergicznego (uzależnienie od nagrody). Właściwości psychometryczne kwestionariusza TCI: w polskiej próbie rzetelność (*rtt*) głównych wymiarów wahała się od 0,50 dla skali W do 0,89 dla skali US (Hornowska, 2003).

Osoby badane

W badaniach wzięło udział 508 uczniów szkół ponadpodstawowych (licea). Zadaniem osób badanych było wypełnienie zestawu metod psychologicznych: Skala Poczucia Alienacji autorstwa K. Kmiecik-Baran oraz Kwestionariusza do badania cech temperamentalnych i charakterologicznych (TCI) R.C. Cloningera. Czas wypełniania pojedynczego zestawu wynosił ok. 60 min. Procedura badania wymagała dwóch spotkań, jednak taka forma badania spowodowała, że podczas drugiego badania część uczniów była nieobecna. Ze względu na to w dalszych analizach statystycznych uwzględniono wyniki 331 osób, w tym 212 dziewcząt i 119 chłopców. Wiek osób badanych wahał się od 16 do 20 r.ż.

Wyniki

W ramach opracowania wyników wykorzystano program statystyczny SPSS 21. W celu weryfikacji hipotezy pierwszej zastosowano analizę skupień metodą *k* średnich, analizę wariancji, test *post-hoc*. Hipotezę drugą i trzecią sprawdzono poprzez obliczenie korelacji *r* Pearsona. Ostatnia hipoteza została zweryfikowana na bazie analizy wielokrotnej regresji krokowej. W analizach nie uwzględniono płci osób ani wieku badanych, gdyż nie odnotowano istotnych różnic między grupami przy uwzględnieniu tych zmiennych nominalnych.

Poziom poczucia alienacji w badanej grupie młodzieży licealnej

W celu ukazania różnic między poziomem doświadczanego wyobcowania w grupie badanej młodzieży a temperamentem i charakterem metodą analizy skupień wyróżniono trzy typy wyobcowania. Wyniki tej analizy zamieszczone zostały w tabeli 1.

Tabela 1. Typy wyalienowania w badanej grupie młodzieży

Zmienne	Gr. 1. Młodzież wyizolowana N = 85 (26%)		Gr. 2. Młodzież dostosowana N = 139 (42%)		Gr. 3. Młodzież oderwana N = 107 (32%)		Istotność różnic		Test Tuckey'a HSD
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
PA	6,44	1,52	3,83	1,67	6,04	1,62	46,72	0,000	[1–2,3]; [2–3]
PS	5,87	1,84	4,12	1,36	7,09	1,42	100,97	0,000	[1–2,3]; [2–3]
PB	4,28	1,68	5,04	1,62	7,40	1,32	123,71	0,000	[1–2,3]; [2–3]
PSA	3,72	1,50	5,42	1,65	6,96	1,47	68,53	0,000	[1–2,3]; [2–3]
PO	6,42	1,49	4,14	1,52	6,66	1,67	100,12	0,000	[1–2,3]; [2–3]

Legenda: PA – poczucie anomii, PS – poczucie bezsensu, PB – poczucie bezradności, PSA – Poczucie samowyobcowania, PO – poczucie osamotnienia.

W świetle danych w pierwszej grupie znalazły się osoby, które uzyskały wysokie i podwyższone wyniki we wszystkich wymiarach alienacji (Gr. 1. Młodzież oderwana). Kolejną grupę tworzą badani, którzy uzyskali najniższe wskaźniki wyobcowania (Gr. 2. Młodzież dostosowana). Trzecią grupę tworzą osoby, które w największym stopniu doświadczają poczucia anomii oraz osamotnienia (Gr. 3. Młodzież wyizolowana). Przeprowadzona analiza wariancji wykazała, że wszystkie grupy różniły się na poziomie istotnym między sobą w zakresie wskaźników alienacji mierzonych skalą PAI.

W kontekście postawionych hipotez badawczych ważne staje się ukazanie różnic w zakresie cech temperamentu i charakteru pomiędzy wyodrębnionymi grupami. W wyłonionych profilach wyobcowania odnotowano istotne statystycznie różnice w odniesieniu do wszystkich badanych cech temperamentu i charakteru, tj.: Poszukiwanie nowości ($\chi^2 = 8,233$; $p = 0,016$, $df = 2$); Unikanie szkody ($\chi^2 = 68,559$, $p = 0,000$, $df = 2$); Zależność od nagrody ($\chi^2 = 34,919$, $p = 0,000$, $df = 2$); Wytrwałość ($\chi^2 = 21,673$, $df = 2$); Samokierowanie ($\chi^2 = 90,479$, $p = 0,000$, $df = 2$); Skłonność do współpracy ($\chi^2 = 52,117$, $p = 0,000$, $df = 2$); Zdolność do transcendencji ($\chi^2 = 6,274$, $p = 0,43$, $df = 2$) (Kruskal-Wallis test). W celu uchwycenia różnic temperamentalnych i charakterologicznych między wyłonionymi skupieniami zastosowano analizę

wariancji MANOVA i test *post-hoc* Tuckey'a. Wyniki analiz zamieszczono w tabeli 2.

Tabela 2. *Zróżnicowanie cech temperamentalnych i charakterologicznych w trzech typach wyalienowanych*

Zmienne	Gr. 1. Młodzież wyizolowana		Gr. 2. Młodzież dostosowana		Gr. 3. Młodzież oderwana		Istotność różnic		Test Tuckey'a HSD
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
PN	51,26	11,56	47,30	10,82	50,45	10,66	4,25	0,015	[1–2]
US	44,41	8,73	47,39	9,68	56,54	9,94	44,69	0,001	[1–3]; [2–3]
ZN	46,31	9,80	54,07	8,40	48,73	11,81	18,10	0,001	[1–2]; [2–3]
W	49,42	10,24	53,26	10,59	46,92	10,40	11,49	0,001	[1–2]; [2–3]
S	52,76	9,44	54,29	9,07	41,65	9,06	63,39	0,001	[1–3]; [2–3]
SW	50,49	9,07	55,64	8,74	46,08	10,84	30,60	0,001	[1–2,3]; [2–3]
AT	51,95	11,46	50,39	9,89	47,93	10,99	3,52	0,031	[1–3]
MANOWA $F_{(14,650)} = 13,29, p = 0,000, \eta^2 = 0,223$									

Legenda: PN – Poszukiwanie nowości, US – unikanie szkody, ZN – zależność od nagrody, W – wytrwałość, S – samokierowanie, SW – skłonność do współpracy, AT – zdolność do autotranscendencji.

Wyniki analizy wariancji MANOVA potwierdzają, że struktura temperamentu i charakteru istotnie różni się w zależności od poziomu wyobcowania nastolatków ($F_{(14,650)} = 13,29, p = 0,000, \eta^2 = 0,223$). W świetle danych skalą różnicującą wszystkie grupy między sobą jest skłonność do współpracy (SW). Najwyższy poziom tej cechy odnotowano w grupie młodzieży dostosowanej (Gr. 2). Najmniej skłonne do współpracy są nastolatki z grupy o najwyższych wskaźnikach wyobcowania (Gr. 3). Wyniki wskazują, że skłonność do aktywnego reagowania na nowe bodźce (PN) jest znacznie wyższa w grupie 1 niż 2. Jednocześnie osoby dostosowane przejawiają większą niż młodzież wyizolowana tendencję do hamowania działania w odpowiedzi na bodźce negatywne (US) oraz większą zdolność do samodzielnego podtrzymywania aktywności (W). Młodzież o najwyższych wskaźnikach wyobcowania (Gr. 3)

przejawia znacznie większą skłonność do ochrony siebie poprzez hamowanie działań w odpowiedzi na negatywne bodźce (US), znacznie mniejszą zdolność do regulowania i dostosowania własnego zachowania w celu adaptacji do sytuacji (S) oraz mniejszy poziom zdolności do postrzegania siebie jako części wszechświata (AT) niż młodzież wyizolowana (Gr. 1). W porównaniu do nastolatków dostosowanych (Gr. 2) młodzież oderwana (Gr. 3) ma wyższe wskaźniki unikania szkody (US) i zależności od nagrody (ZN) oraz znacznie słabszą zdolność do samodzielnego podtrzymywania aktywności (W). Młodzież ta wykazuje ponadto znacznie niższy poziom zdolności do kontrolowania i regulowania własnych zachowań w celu dostosowywania się do wymogów sytuacji.

Korelaty temperamentalne i charakterologiczne poczucia alienacji

Szukając odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu cechy temperamentu i charakteru wiążą się ze zjawisku poczucia alienacji młodzieży licealnej, w pierwszej kolejności posłużono się analizą korelacyjną (tabele 3 i 4).

Temperament a doświadczanie wyobcowania przez młodzież

W świetle zaprezentowanych w tabeli 3 danych w doświadczaniu alienacji przez młodzież kluczową rolę odgrywają cechy temperamentu, które wskazują na trudności w prawidłowej kontroli i regulowaniu zachowań w odpowiedzi na napływające bodźce. Młodzież wyalienowana odznacza się koncentracją na nadmiernej ochronie siebie przed zagrażającym otoczeniem, która związana jest charakterystykami temperamentalnymi. Najsilniejsze korelacje zachodzą między poczuciem alienacji a hamowaniem działań w odpowiedzi na bodźce negatywne (+US). Nastolatki doświadczające alienacji mają taki układ właściwości konstytucjonalnych, który utrudnia precyzowanie i osiąganie długofalowych celów, efektywne wypełnianie ról społecznych i realizację zadań rozwojowych. Wyniki, jakie uzyskano, wskazują na obecność u osób wyobcowanych lęku przed niepewnością (+US3), nerwowości, pesymizmu, tendencji do zamartwiania się (+US1) oraz męczliwości i astenii (+US4). Cechom powyższym towarzyszy łatwość rezygnacji z obranych celów, brak systematyczności, niski poziom ambicji (-W) oraz nieuporządkowanie i porywczność (+PN4). Wyniki korelacyjne wskazują na istotne związki poczucia alienacji z małym zapotrzebowaniem na stymulację i niską tolerancją na nowe, nieznane sytuacje (-PN1). W konsekwencji niska jest efektywność podejmowanych działań.

Tabela 3. Korelacje między cechami temperamentu a wyobcowaniem młodzieży ($N = 331$)

Zmienne temperamentalne		WOA	PA	PS	PB	PSA	PO
PN	PN	0,06	0,29***	0,13*	-0,10	-0,05	-0,01
	PN1	-0,14**	0,15**	0,01	-0,22***	-0,22***	-0,13*
	PN2	0,04	0,25***	0,00	-0,07	-0,02	-0,00
	PN3	0,09	0,19***	0,12*	-0,03	0,06	-0,01
	PN4	0,21***	0,24***	0,26***	0,05	0,04	0,13*
US	US	0,51***	0,06	0,29***	0,57***	0,47***	0,22***
	US1	0,51***	0,06	0,29***	0,57***	0,47***	0,22***
	US2	0,21***	-0,10	0,04	0,37***	0,31***	0,01
	US3	0,39***	0,02	0,16**	0,45***	0,42***	0,16**
	US4	0,41***	0,13*	0,29***	0,36***	0,30***	0,23***
ZN	ZN	-0,19***	-0,16**	-0,29***	0,06	0,10	-0,35***
	ZN1	0,03	0,00	-0,11*	0,12*	0,11	-0,03
	ZN3	-0,36***	-0,15**	-0,27***	-0,17**	-0,14**	-0,42***
	ZN4	-0,02	-0,20***	-0,19***	0,21***	0,30***	-0,22***
W		-0,25***	-0,20***	-0,25***	-0,18***	-0,08	-0,11

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Legenda: PN – poszukiwanie nowości, PN1 – ciekawość poznawcza, PN2 – impulsywność, PN3 – ekstrawagancja, PN4 – nieuporządkowanie, porywczność, US – unikanie szkody, US1 – pesymizm, US2 – lęk przed niepewnością, US3 – lęk społeczny (nieśmiałość), US4 – męczliwość i astenia, ZN – zależność od nagrody, ZN1 – sentymentalność, wrażliwość, wyrozumiałość, ZN3 – przywiązanie i dzielenie się doświadczeniami, ZN4 – zależność, poszukiwanie wsparcia, W – wytrwałość, WOA – ogólny poziom wyalienowania, PA – poczucie anomii, PS – poczucie bezsensu, PB – poczucie bezradności, PSA – poczucie samowyobcowania, PO – poczucie osamotnienia.

Cechy charakterologiczne a poczucie alienacji młodzieży

Dane zamieszczone w tabeli 4 wskazują, że poczucie alienacji wiąże się z trudnościami adaptacyjnymi (-S), niezdolnością do odraczania gratyfikacji,

znacznymi trudnościami odnośnie do planowania celów długoterminowych oraz brakiem konsekwencji w realizacji działań krótkoterminowych (-S2), podejmowaniem działań wskazujących na silną tendencję do zrzucania odpowiedzialności na innych i małą zaradnością (-S3). Młodzież wyobcowana odznacza się też słabością woli oraz niespójnością odnośnie do podejmowanych celów (-S5). Powoduje to niską efektywność w podejmowanych zadaniach, co wzmacnia poczucie własnej bezradności, nieudolności i niekompetencji. Jedną ze znaczących cech charakterologicznych wyalienowanych nastolatków jest brak akceptacji własnych cech fizycznych i psychicznych (-S4). Niska okazuje się też gotowość do niesienia pomocy, a wysoka skłonność do zachowań rywalizacyjnych i chowania urazy. Wyalienowane nastolatki odznaczają się małą wyrozumiałością (-SW4) i niską tolerancją słabości innych (-SW1) oraz egocentryzmem (-SW3). Cechuje ich niska wrażliwość na cierpienie innych i mała empatia (-SW2). Poczucie alienacji wiąże się również ze słabo zintegrowanym sumieniem (-SW5).

Tabela 4. Cechy charakteru i wskaźnik zaburzeń osobowości a poczucie alienacji młodzieży

Zmienne charakterologiczne		WOA	PA	PS	PB	PSA	PO
S	S	-0,61***	-0,31***	-0,40***	-0,51***	-0,44***	-0,29***
	S1	-0,47***	-0,21***	-0,29***	-0,40***	-0,35***	-0,26***
	S2	-0,49***	-0,20***	-0,41***	-0,39***	-0,29***	-0,29***
	S3	-0,46***	-0,15**	-0,22***	-0,52***	-0,45***	-0,14*
	S4	-0,19***	-0,16**	-0,11*	-0,13*	-0,19***	-0,03
	S5	-0,47***	-0,28***	-0,35***	-0,37***	-0,26***	-0,27***
SW	SW	-0,38***	-0,31***	-0,39***	-0,20***	-0,12*	-0,23***
	SW1	-0,27***	-0,24***	-0,19***	-0,15**	-0,07	-0,23***
	SW2	-0,33***	-0,13*	-0,22***	-0,25***	-0,21***	-0,26***
	SW3	-0,31***	-0,24***	-0,30***	-0,18***	-0,06	-0,25***
	SW4	-0,18***	-0,20***	-0,29***	-0,06	-0,01	-0,05
	SW5	-0,19***	-0,20***	-0,25***	-0,06	-0,08	-0,05

Zmienne charakterologiczne		WOA	PA	PS	PB	PSA	PO
AT	AT	-0,06	0,05	-0,13*	-0,08	-0,05	0,04
	AT1	0,02	0,14*	0,03	-0,07	0,01	0,01
	AT2	-0,10	-0,05	-0,10	-0,05	-0,10	-0,04
	AT3	-0,06	0,02	-0,22***	-0,07	-0,03	0,10
WZO		0,22***	0,09	0,18***	0,16**	0,23***	0,05

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Legenda: S – samokierowanie, S1 – odpowiedzialność, wiarygodność, wewnątrzsterowność, S2 – celowość postępowania, zdolność do odraczania gratyfikacji, S3 – zaradność, skuteczność, pomysłowość, S4 – akceptacja i pewność siebie, S5 – zdyscyplinowanie i spójność wewnętrzna, SW – skłonność do współpracy, SW1 – zdolność do decentracji, SW2 – empatia, poszanowanie i rozumienie innych, SW3 – gotowość do niesienia pomocy, SW4 – wyrozumiałość, wybaczenie, życzliwość, SW5 – zintegrowane sumienie, uczciwość, sprawiedliwość, AT – Zdolność do autotranscendencji, AT1 – kreatywne przekraczanie „Ja”, AT2 – transpersonalna identyfikacja ze światem, AT3 – mądrość, akceptacja duchowości, WZO – wskaźnik zaburzeń osobowości.

Cechy temperamentalne i charakterologiczne jako predyktory wyalienowania nastolatków

W celu określenia, które zmienne psychologiczne w największym stopniu wiążą się z poczuciem alienacji, zastosowano metodę krokowej regresji wielokrotnej.

W pierwszej kolejności sprawdzono, w jakim stopniu wymiary temperamentu i charakteru tłumaczą poziom wyobcowania młodzieży. Weryfikacja hipotezy czwartej wymagała, aby analizę regresji prowadzić oddzielnie dla skal mierzących temperament i charakter. W tabeli 5 zamieszczono wyniki analizy statystycznej dotyczącej temperamentalnych predyktorów poczucia alienacji.

Analizując znaczenie cech temperamentu dla pojawienia się poczucia alienacji młodzieży, można stwierdzić, że czynnikami ryzyka są nadmierna skłonność do aktywnego reagowania na nowe bodźce (PN), wysoki poziom unikania szkody (US), niska zależność od nagrody (ZN) i brak wytrwałości (W). Zmienne te wyjaśniają około 37% wariancji ogólnego poziomu wyobcowania.

Tabela 5. *Temperamentalne predyktory poczucia alienacji młodzieży*

ZMIENNA WYJAŚNIANA: OGÓLNY POZIOM POCZUCIA ALIENACJI								
	Zmienne niezależne (wyjaśniające)	B	β	t	p	Model R ²	Model Δ R ²	Model F
Krok 1	US	0,65	0,52	10,96	0,000	0,27	0,26	F = 120,128, p = 0,000
Krok 2	US	0,68	0,54	11,75	0,000	0,32	0,32	F = 77,855, p = 0,000
	ZN	-0,31	-0,23	-5,14	0,000			
Krok 3	US	0,73	0,58	12,53	0,000	0,36	0,36	F = 62,840, p = 0,000
	ZN	-0,29	-0,22	-5,05	0,000			
	PN	0,22	0,18	3,84	0,000			
Krok 4	U	0,73	0,58	12,53	0,000	0,38	0,37	F = 50,552, p = 0,000
	ZN	-0,29	-0,22	-5,05	0,000			
	PN	0,22	0,18	3,84	0,000			
	W	-0,17	-0,14	-3,01	0,003			

Legenda: PN – poszukiwanie nowości, US – unikanie szkody, ZN – zależność od nagrody, W – wytrwałość.

W dalszej kolejności sprawdzono, jakie cechy charakteru stanowią predyktory poczucia alienacji w grupie badanych adolescentów. W równaniu znalazły się dwie zmienne mające istotne znaczenie dla poziomu wyalienowania nastolatków, tj. niski poziom samokierowania (S) oraz mała skłonność do współpracy (SW). Zmienne te wyjaśniały 38% wariancji ogólnego poziomu wyobcowania (tabela 6).

Tabela 6. Charakterologiczne predyktory poczucia alienacji młodzieży

ZMIENNA WYJAŚNIANA: OGÓLNY POZIOM POCZUCIA ALIENACJI								
	Zmienne niezależne (wyjaśniające)	B	β	t	p	Model R ²	Model ΔR^2	Model F
Krok 1	S	-0,77	-0,60	-13,77	0,000	0,36	0,36	F = 189,558, p = 0,000
Krok 2	S	-0,69	-0,54	-11,61	0,000	0,39	0,38	F = 104,341, p = 0,000
	SW	-0,22	-0,17	-3,54	0,000			

Legenda: S – samokierowanie, SW – skłonność do współpracy.

Ostatnie równanie regresji uwzględnia łączną predykcję wskaźników temperamentu i charakteru. Wyniki tej analizy zaprezentowano w tabeli 7. W tym równaniu regresji jedenaście zmiennych okazało się istotnymi predyktorami poczucia alienacji młodzieży. Parametry równania regresji świadczą o tym, że wskaźniki temperamentu i charakteru w istotnym stopniu wyznaczają poziom ogólnego wyobcowania. Współczynnik wielokrotnej determinacji ($\Delta R^2 = 0,542$) wskazuje na to, że 54% wariancji wyników ogólnego poziomu wyalienowania może być wyjaśniana za pomocą wyodrębnionych zmiennych psychologicznych. Czynniki ryzyka doświadczania wyobcowania są cechy generujące silną tendencję do hamowania aktywności w odpowiedzi na bodźce negatywne, tj. pesymizm, tendencję do zamartwiania się w sytuacjach trudnych (+US1); zahamowanie i nieśmiałość (+US3); brak energii (asteniczność), dużą męczliwość i brak odporności (+US4). Istotna dla poziomu wyobcowania jest też mała umiejętność podtrzymywania zachowania, gdy nie otrzymuje się pozytywnych wzmocnień. Powyższa cecha temperamentalna w największym stopniu manifestuje się u osób wyalienowanych oderwaniem od innych, niedostępnością, znaczną wrażliwością na lekceważenie i odrzucenie ze strony otoczenia (-ZN3).

Cechami charakterologicznymi istotnymi dla poziomu alienacji są małe zdolności do kontrolowania zachowania w celu adaptacji do sytuacji, przejawiające się takimi cechami jak: zewnątrzsterowność, nierzetelność w wykonywaniu zadań (-S1); niezdecydowanie, trudności w określeniu celu (-S2); nieefektywność działań oraz pasywność (-S3); brak akceptacji siebie, która przejawia się niepewnością, niską samoświadomością, brakiem naturalności, walką z samym sobą (-S5). Wyalienowaniu towarzyszy mała skłonność do współpracy z innymi, tj. nietolerancja i krytyczne odnoszenie

się do odmienności (-SW1), brak gotowości do udzielenia pomocy (-SW3) i egocentryzm (-SW3), zachowania oportunistyczne i manipulacyjne (-SW5).

Tabela 7. *Udział wskaźników temperamentu i charakteru w wyjaśnianiu ogólnego poziomu poczucia alienacji (WOPA) w regresji wielokrotnej krokowej*

Zmienne niezależne (wyjaśniające)		β	t	p
CECHY CHARAKTEROLOGICZNE	S1 – odpowiedzialność	-0,15	-3,42	0,001
	S2 – celowość postępowania	-0,12	-2,62	0,009
	S3 – zaradność	-0,11	-2,27	0,024
	S5 – samoakceptacja	-0,16	-3,42	0,001
	SW1 – tolerancja	-0,08	-2,01	0,045
	SW3 – gotowość do niesienia pomocy	-0,11	-2,49	0,013
	SW5 – zintegrowane sumienie	-0,09	-2,09	0,038
CECHY TEMPERAMENTALNE	ZN3 – przywiązanie	-0,20	-4,76	0,000
	US1 – pesymizm	0,12	2,54	0,012
	US3 – lęk społeczny	0,11	2,47	0,014
	US4 – męczliwość i astenia	0,11	2,57	0,011

Współczynnik korelacji wielokrotnej $R = 0,736$.

Skorygowany współczynnik wielokrotnej determinacji $\Delta R^2 = 0,542$.

Istotność równania $F = 34,305$; $p = 0,0001$.

Dyskusja

Jak zauważa Melvin Seeman (1959) alienacja jest swoistym fenomenem, którego nie sposób zredukować do jednowymiarowego zjawiska. W literaturze naukowej zagadnienie to było analizowane od dawna, ale nadal jest ono aktualne i nie do końca zbadane. Niektórzy autorzy uznają, że młodzież z uwagi na etap rozwoju, w jakim się znajduje, jest grupą szczególnie narażoną na doświadczanie poczucia odrzucenia, odcięcia czy wyobcowania (Gupta, 2018). Jednocześnie doświadczanie alienacji w okresie adolescencji

wiąże się z szeregiem zachowań problemowych, nieprawidłowościami w wypełnianiu obowiązków ucznia oraz stanowi czynnik ryzyka zaburzeń psychicznych (Alamoudi et al., 2018; Tomé et al., 2018). Niniejszy artykuł wpisuje się w badania, których celem jest poszukiwanie genezy poczucia wyobcowania w grupie nastolatków.

Pierwsza hipoteza zakładała, że typ wyalienowania będzie się wiązał z charakterystykami temperamentalnymi i charakterologicznymi nastolatków. W wyłonionych profilach wyobcowania odnotowano istotne statystycznie różnice w odniesieniu do wszystkich badanych cech temperamentu i charakteru, tj.: poszukiwanie nowości, unikanie szkody, zależność od nagrody, wytrwałość, samokierowanie, skłonność do współpracy, zdolność do transcendencji. Skalą różnicującą wszystkie grupy była skłonność do współpracy, której najniższy poziom odnotowano u osób o najwyższych wskaźnikach wyalienowania.

Druga hipoteza zakładała, że wysoki poziom poczucia wyobcowania jest związany z niską tolerancją na nowe bodźce i niską potrzebą stymulacji. Przeprowadzona analiza korelacyjna wskazuje na współwystępowanie poczucia alienacji z hamowaniem działań w odpowiedzi na bodźce negatywne (+US), małą ciekawością poznawczą (-PN), zdystansowaniem (-ZN) i małą wytrwałością (-W). Poczucie alienacji istotnie koreluje z cechami temperamentalnymi utrudniającymi nawiązywanie otwartych i bliskich kontaktów interpersonalnych. W sytuacji doświadczania alienacji przez nastolatka charakterystyczne jest zahamowanie i lęk w większości sytuacji społecznych (+US3). Z drugiej strony młodzież ta przywiązuje bardzo dużą wagę do tego, jak oceniają ją inni, cechuje ją duża potrzeba wsparcia emocjonalnego i aprobaty społecznej (-ZN3). Powyższy układ cech powoduje, że w sytuacji ekspozycji społecznej młodzież wyalienowana nie jest w stanie w sposób swobodny i spójny przedstawić własnych opinii. Podatność na zranienia, tendencja do chowania urazy oraz łatwość wyczerpywania sił znacząco utrudniają odnajdywanie źródeł wsparcia i samodzielne radzenie sobie z wyzwaniami, jakie nakłada na wyalienowaną młodzież codzienne życie. W takich warunkach silnie stresująca sytuacja stanowi dodatkowy czynnik wzmagający obecne u tych nastolatków tendencje do reagowania w sposób zachowawczy, impulsywny i obronny. Nieuporządkowanie i porywczność (+PN4) powodują zaś, że ich zachowania dla otoczenia są nieprzewidywalne i chaotyczne. Otoczenie nie potrafi udzielić wyalienowanym młodym ludziom właściwego wsparcia i pomocy, dlatego młodzież ta najczęściej jest odrzucona przez rówieśników.

Jednocześnie braki w zakresie zaspokojenia podstawowej potrzeby bezpieczeństwa blokują rozwój potrzeb wyższych, koncentrują życie jednostki wokół troski o zabezpieczenie siebie przed otoczeniem (Uchnast, 1990).

Krzysztof Ostaszewski (2008) w grupie indywidualnych czynników ryzyka zachowań problemowych wymienia tzw. „trudny temperament” odznaczający się agresją, nadpobudliwością i impulsywnością. W świetle teorii temperamentu Jeffreya A. Gray’a (1987, za: Strelau, 2001, s. 159–160) naszym zachowaniem kierują trzy mechanizmy regulujące emocje. Jednym z nich jest tzw. mechanizm BIS – czyli behawioralny układ hamujący warunkujący wrażliwość na sygnały kary.

Wydaje się, że u młodzieży wyalienowanej w dużej mierze dominuje mechanizm hamowania reakcji w sytuacjach problemowych. Wniosek taki uprawomocniają wyniki analizy regresji, w której na całkowity poziom ogólnego wyobcowania wpływały cechy temperamentu z wymiarów Zależność od nagrody (Przywiązanie – ZN3) oraz Unikanie szkody (Lęk społeczny – US3, Pesymizm – US1, Męczliwość i astenia – US4). Wskazują na to również dokonywane przez tę młodzież negatywne atrybucje w sytuacji porażki (Kmieciak-Baran, 2000). Wyniki, jakie uzyskano, pośrednio potwierdzają też badania Anny Jachnis (2000), w których cecha temperamentu – reaktywność emocjonalna – wpływała na podjęcie strategii emocjonalno-unikowego radzenia sobie z sytuacją trudną. Zgodnie z teorią zachowań problemowych Lewina w grupie osobowościowych uwarunkowań tych zachowań znajdują się niska motywacja do osiągnięć, buntowniczość, wysokie zapotrzebowanie na stymulację, skłonność do podejmowania ryzyka (Jaros, Jaros, 2014). Jednocześnie następstwami wyalienowania są: niedostosowanie społeczne, wagarowanie, nadużywanie substancji psychoaktywnych, przestępczość i agresywność, uciekanie w chorobę czy tendencje suicydalne (Tomaszek, Tucholska, 2012; Jastrzębski, Pasiak, 2013). Warto zaznaczyć, że zachowania cechujące się niedostosowaniem społecznym przez niektórych badaczy traktowane są jako normalna reakcja, dzięki której młodzi ludzie doświadczają poczucia mocy (Junik, 2011). Jak zauważają Anna Dzielska i Anna Kowalewska (2014) należy pamiętać o złożonej etiologii źródeł zachowań ryzykownych, które zazwyczaj są spowodowane interakcją czynników indywidualnych, środowiskowych i społecznych. Uzyskane wyniki mogły również wiązać się z tym, że badaną grupą była młodzież w specyficznym wieku rozwojowym, jakim jest adolescencja. Występujące na tym etapie zmiany związane z seksualnym dojrzewaniem organizmu, konflikty wewnętrzne, trudności w realizowaniu potrzeb i dążeń, pobudliwość nerwowa i ambiwalencja uczuć, zmniejszona odporność na sytuacje stresowe, duża podatność na silne napięcie psychiczne oraz trudności w relacjach interpersonalnych sprzyjają zachowaniom trudnym oraz izolowaniu się młodego człowieka od otoczenia (Krawczyk, 2012).

Trzecia hipoteza dotyczyła relacji poczucia alienacji z cechami charakterologicznymi wskazującymi na nieadaptacyjny styl regulowania zachowania.

Wyniki potwierdzają powyższą hipotezę. Deficyty obejmują zdolności do kontrolowania i dostosowania własnego zachowania w celu adaptacji do sytuacji (-S), znaczne trudności odnośnie do planowania celów długoterminowych oraz brak konsekwencji w realizacji działań krótkoterminowych (-S2), małą zaradność (-S3), słabość woli (-S5) oraz brak akceptacji własnych cech fizycznych i psychicznych (-S4). Wyniki wskazują ponadto na niskie wskaźniki skłonności do współpracy (-SW). Zasadność poszukiwania źródeł alienacji w deficytach mechanizmów regulacyjnych potwierdzają wyniki analizy regresji, w której na całkowity poziom ogólnego wyobcowania wpływały cechy z wymiaru Samokierowanie (Odpowiedzialność – S1, Celowość postępowania – S2, Zaradność – S3, Samoakceptacja – S5) oraz Skłonność do współpracy (Tolerancja – SW1, Gotowość do niesienia pomocy – SW3 i Zintegrowane sumienie – SW5). Z jednej strony młodzież ta przejawia silną koncentrację na sobie i własnych potrzebach, całkowicie pomijając wymagania i potrzeby innych. Stanowi to podłoże do izolowania się od otoczenia lub udawania osoby obojętnej i lekceważącej. Z drugiej strony słabość systemu decyzyjnego powoduje, że wyobcowany nastolatek czuje się bezsilny wobec otaczającej rzeczywistości. W percepcji wyalienowanych nastolatków inni postrzegani są jako wrogo nastawieni, wykorzystujący i manipulujący. Jak pisze Krystyna Kmieciak-Baran (1995a), myślenie osób wyalienowanych charakteryzuje się nieprawidłowościami odnośnie do dokonywanych atrybucji, m.in. dotyczących poziomu kontroli nad otaczającą rzeczywistością oraz kształtu i liczby kontaktów społecznych, jakie mają inni ludzie. Negatywna ocena otoczenia nie daje szansy na to, by zaangażować się w bliskie relacje z innymi. W konsekwencji znikoma jest liczba zewnętrznych źródeł wsparcia w sytuacjach trudnych. Powyższe ustalenia są zbieżne z opisanymi przez Krzysztofa Korzeniowskiego (1991b), Andrzeja Jakubika i Ewę Kraszewską (2002) oraz Krystynę Kmieciak-Baran (1995a). Używając terminologii Ericha Fromma (1970), kontakt z otoczeniem takiej jednostki odbywa się przez pryzmat „mieć”, z niezdolnością do „bycia” w bliskich relacjach z drugim człowiekiem. Również dotychczasowe badania są zbieżne z opisanymi powyżej wynikami (McClosky, Schaar, 1965, za: Kmieciak-Baran, 1995a; Kawula, 1999; Jakubik, Kraszewska, 2002; Scher, Stein, 2003; Viana, Rabian, 2008).

Ostatnia hipoteza zakładała większe znaczenie cech charakterologicznych niż temperamentalnych dla predykcji poziomu wyobcowania młodzieży. Hipoteza ta nie została jednak potwierdzona. Wskaźniki temperamentu i charakteru wyjaśniał zbliżony procent wariancji ogólnego poziomu wyalienowania – chociaż warto zauważyć, że w równaniu regresji znalazły się wszystkie wymiary temperamentu i jedynie dwa wymiary charakteru. W ramach analiz statystycznych przeprowadzono również regresję, w której umieszczono jednocześnie wskaźniki temperamentu i charakteru. Łącznie

zmienne te wyjaśniają 54% zmienności w ogólnym poziomie poczucia alienacji. W świetle badań zarówno temperament, jak i charakter okazały się zatem istotnymi zmiennymi w przewidywaniu poziomu wyalienowania młodzieży. Dane, jakie uzyskano, sugerują jednak, że choć temperament stanowi regulator relacji jednostki z otoczeniem społecznym (Strelau, 2006), to jednak sposób ustosunkowania się jednostki do świata i cele/wartości wyznaczające jego konkretne zachowania są już efektem jego cech charakterologicznych. W koncepcji charakteru Williama Sterna (1950, za: Celińska, 2015) zmienna ta stanowi czynne i podmiotowe ustosunkowanie się jednostki do świata, w tym do tego, co on oferuje. Wydaje się, że młodzież wyobcowana ukierunkowuje swoje działania na zabezpieczenie siebie, przy jednoczesnym postrzeganiu świata jako obcego, zagrażającego czy niekonwergentnego z jej wartościami i celami. Zdaniem Sterna taka postawa obecna u jednostki sprawia, że dominują u niej działania obronne, rywalizacyjne i indywidualistyczne (Hreciński, Uchnast, 2012). Jednocześnie w kontekście uzyskanych wyników w genezie alienacji młodzieży kluczowe wydaje się zagadnienie deficytów w zakresie możliwości kontaktowania się nastolatków ze światem innych ludzi. Jak zauważa Stern, jeśli w percepcji człowieka „zewnątrzna” rzeczywistość nie stwarza szansy rozwoju, nie odpowiada rzeczywistości wewnętrznej, zostaje ona uznana za ograniczającą, obojętną czy zagrażającą (Uchnast, 2013; Celińska-Miszcuk, 2015).

Na uzyskane wyniki należy spojrzeć również z perspektywy rozwojowej. Okres późnej adolescencji, w której mają miejsce intensywne zmiany intrapsychiczne, a młody człowiek próbuje rozwiązać kryzys tożsamościowy, często wiąże się z prezentowaniem szeregu zachowań problemowych i buntowniczych (Bakiera, 2009; Brzezińska et al., 2016). Zgodnie z wynikami badania Hanocha Fluma (1994, za: Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 275) w zależności od statusu tożsamości różny jest poziom społecznych interakcji, z nasileniem potrzeby samotności w sytuacji etapu tożsamości moratoryjnej. Poczucie alienacji i jego konsekwencje w postaci zachowań dewiacyjnych i problemowych muszą być zatem odróżnione od przejściowego zachowania antyspołecznego oraz od typowych dla okresu dojrzewania zachowań, tj. eksperymentowania z rolami i normami czy bezrefleksyjnego naśladowania członków grupy w celu uzyskania ich aprobaty. Dlatego konieczne staje się zaznaczenie raz jeszcze, że stwierdzone u młodzieży wyobcowanej związki między psychobiologicznymi wymiarami temperamentu i charakteru stanowią jedynie czynniki zwiększające prawdopodobieństwo wystąpienia tego zjawiska poprzez interakcję z innymi czynnikami patogennymi.

Współcześnie młodzież dorasta wśród wielu przeobrażeń społecznych i cywilizacyjnych, które z jednej strony stwarzają wiele możliwości rozwoju (tj. nowe technologie informacyjne), z drugiej zaś wiążą się z całkiem

nowymi wymogami i standardami (tj. wykluczenie cyfrowe, cyberbullying, uzależnienie od Internetu). Efektywne funkcjonowanie w świecie wymaga od młodzieży nieustannego przystosowywania się i radzenia sobie z nowymi problemami. Jak piszą Richard Jessor i Schirley Jessor (1977, za: Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 285) zachowania ryzykowne podejmowane przez młodzież mają znaczenie rozwojowe, mogą przynosić nawet korzyści w postaci zaspokojenia potrzeb, ale niosą ze sobą znaczne ryzyko utrwalenia nieprawidłowych wzorców reagowania. Z tego powodu ważne staje się wsparcie udzielane młodemu człowiekowi zarówno przez najbliższe otoczenie, jak i szerszą społeczność (szkolną lub lokalną).

Zreferowane wyniki badań stanowią wstęp do badań nad młodzieżą wyalienowaną podejmowanych nie tylko w celu szczegółowej charakterystyki funkcjonowania osób wyalienowanych, ale również stworzenia optymalnego programu profilaktycznego kształtującego u tych osób poczucie wspólnoty z innymi. Przejściowe konsekwencje wyalienowania mogą bowiem przybrać formę trwałego ustosunkowania się do świata i siebie przejawiającego się w postawie rezygnacji i apatii. W sytuacji wyalienowania formy radzenia sobie z powyższymi stanami najczęściej mają zaś postać zachowań dewiacyjnych, co w dalszej perspektywie może trwale wyłączyć jednostkę z pełnego funkcjonowania w społeczeństwie.

Bibliografia

- Alamoudi, A.I., Al Arfaj, A.W., Almeshari, A.H., Alom, A., Al-Quarini, A.A., Al-Rebh, Q.J., Abdelbary, E. (2018). Effect of Alienation on Academic Achievement Performance of Medical Students of King Faisal University. *The Egyptian Journal of Hospital Medicine*, 72(6), 4712–4714.
- Bakiera, L. (2009). *Czy dorastanie musi być trudne?* Warszawa: Scholar.
- Biegasiewicz, M. (2010). Poczucie alienacji a wsparcie społeczne u nieletnich. *Studia Psychologica UKSW*, 10, 125–152.
- Bobrowski, K., Okulicz-Kozaryn, K. (2008). Czynniki ryzyka, czynniki chroniące i indeksy tych czynników w badaniach nad zachowaniami problemowymi nastolatków. *Alkoholizm i Narkomania*, 2, 173–199.
- Borecka-Biernat, D. (2011). Temperamentalne i rodzinne dyskryminanty unikowego sposobu radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. *Chowanna*, 2, 301–319.
- Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: GWP.
- Calabrese, R.L., Adams, J. (1990). Alienation: A causa of juvenile delinquency. *Adolescence*, 25, 435–440.
- Celińska-Miszczuk, A. (2015). William Stern (1871–1938) – człowiek z charakterem. *Horizonty Psychologii*, 5, 95–113.

- Czerwińska-Jakimiuk, E. (2012). Poczucie alienacji u młodzieży a jego osobowościowe i społeczne korelaty. *Normy, Dewiacje i Kontrola Społeczna*, 13, 357–373.
- Dołęga, Z. (1999). Poczucie samotności a zachowania agresywne uczniów. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 146–153.
- Dzielska, A., Kowalewska, A. (2014). Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu. *Studia BAS*, 2(38), 139–168.
- Fromm, E. (1970). *Ucieczka od wolności*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Gupta, S. (2018). Alienation of male and female adolescents in relation to locus of control. *Bhartiyam International Journal of Education & Research*, 7(2), 122–134.
- Hascher, T., Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49, 220–232.
- Hornowska, E. (2003). *Temperamentalne uwarunkowania zachowania: badania z wykorzystaniem kwestionariusza TCI R.C. Cloningera*. Poznań: Boguckie Wydawnictwo Naukowe.
- Hreciński, P., Uchnast, Z. (2012). Typy charakteru a obraz siebie. *Roczniki Psychologiczne*, 15(4), 95–115.
- Jachnis, A. (2000). Cechy temperamentalne a style radzenia sobie ze stresem. *Studia Psychologica*, 1, 53–68.
- Jakubik, A., Kraszewska, E. (2002). Zespół alienacyjny u mężczyzn uzależnionych od alkoholu. *Alkoholizm i Narkomania*, 15(1), 95–106.
- Jakubik, A., Piaskowska, K. (2000). Osobowość alienacyjna a schizofrenia paranoidalna. *Studia Psychologica*, 1, 69–80.
- Jaros, A.R., Jaros, R. (2014). Czynniki ryzyka i czynniki chroniące związane z zachowaniami problemowymi – przegląd badań przeprowadzonych w Polsce. W: J.E. Kowalska (red.), *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna* (s. 103–115). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jastrzębski, J., Pasiak, M. (2013). Samoocena i poczucie alienacji jako predyktory jakości życia osób z niepełnosprawnością ruchową. *Journal of Modern Science*, 4(19), 81–105.
- Jones, W.H. (1988). Samotność a zachowania społeczne. *Nowiny Psychologiczne*, 4, 38–58.
- Junik, W. (2011). Wstęp. W: W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*. (s. 3–5). Warszawa: Parpamedia.
- Jurczyńska, G., Muszyńska-Graca, M., Janosik, E. (2016). Możliwości adaptacyjne młodzieży w wieku dorastania do funkcjonowania społecznego. *Medycyna Środowiskowa*, 19(2), 24–31.
- Kawula, S. (1999). Samotność licealistów. *Wychowanie na co dzień*, 1/2, 14–20.
- Kmiecik-Baran, K. (1995a). *Poczucie alienacji destruktywne i konstruktywne sposoby minimalizacji*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kmiecik-Baran, K. (1995b). *HIV/AIDS: alienacja oraz wsparcie i odrzucenie społeczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kmiecik-Baran, K. (2000). *Narzędzia do rozpoznawania zagrożeń społecznych w szkole. Podręcznik*. Gdańsk: Wydawnictwo „Przegląd Oświatowy”.

- Kocayörük, E., Şimşek, Ö.F. (2016). Parental Attachment and Adolescents' Perception of School Alienation: The Mediation Role of Self-Esteem and Adjustment. *The Journal of Psychology*, 150(4), 405–421.
- Kuśpit, M. (2002). Wpływ temperamentu na zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży. *Annales UMCS Sectio J*, 15(2), 1–19.
- Korzeniowski, K. (1991a). *Poczucie podmiotowości-alienacji politycznej: uwarunkowania psychospołeczne*. Poznań: Wydawnictwo „Nakom”.
- Korzeniowski, K. (1991b). O psychologicznych przesłankach poczucia podmiotowości-alienacji politycznej. *Przegląd Psychologiczny*, 34(2), 253–270.
- Krawczyk, A. (2012). *Osobowościowe uwarunkowania przewlekłego zmęczenia. Badania empiryczne dzieci chorych i zdrowych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Maciąg, A. (2017). Obca praca, obce „ja”, obcy bóg – wybrane aspekty teorii alienacji w okresie od XVIII wieku do współczesności. *Społeczeństwo i Edukacja*, 24(1), 91–102.
- Maddi, S.R., Kobasa, S.C., Hoover, M. (1979). An alienation test. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 73–76.
- Maddi, S.R., Hoover, M., Kobasa, S.C. (1982). Alienation and Exploratory Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(5), 884–890.
- Mikłewska, A., Mikłewska, A. (2000). Związek temperamentu z zachowaniami agresywnymi i zagrożeniem uzależnieniem od alkoholu w świetle regulacyjnej teorii temperamentu J. Strelaua: Sprawozdanie z badań. *Przegląd Psychologiczny*, 43, 173–190.
- Newman, B.M., Newman, P.R. (2001). Group Identity and Alienation: Giving The We Its Due. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 515–538.
- Niewiadomska, I. (2006). Psychospołeczne uwarunkowania alienacji społecznej byłych więźniów. *Zamojskie Studia i Materiały. Pedagogika*, 2(22), 143–156.
- Ostafińska-Molik, B., Wysocka, E. (2014). Doświadczenie wsparcia społecznego przez młodzież. *Pedagogika społeczna*, 3(53), 83–103.
- Ostaszewski, K. (2008). Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży. W: J. Mazur (red.), *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych* (s. 19–46). Warszawa: Instytut Matki i Dziecka. Zakład Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży.
- Otto, L.B., Featherman, D.L. (1975). Social structural and psychological antecedents of self-estrangement and powerlessness. *American Sociological Review*, 40, 701–719.
- Pilarska, A., Pilarski, R. (2015). Zasoby odpornościowe i czynniki ryzyka a używanie alkoholu i marihuany w okresie wczesnej dorosłości. *Alkoholizm i Narkomania*, 28, 23–35.
- Piotrowski, P. (2001). Zachowania dewiacyjne i aktywność prospołeczna młodzieży a poczucie alienacji. *Szkoła Specjalna*, 1, 16–27.
- Piotrowski, P., Zajączkowski, K. (1999). Poczucie alienacji chłopców z grupy wysokiego ryzyka. Efektywność oddziaływań profilaktycznych. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 428–441.
- Rayce, S.B., Kreiner, S., Damsgaard, M.T., Nielsen, T., Holstein, B.E. (2018). Measurement of alienation among adolescents: Construct validity of three scales on powerless-

- ness, meaninglessness and social isolation. *Journal of Patient-Reported Outcomes*, 2(14), 1–12.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., Telch, M.J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244–252.
- Rongińska, T., Vodopyanova, N.E. (2016). Poczucie alienacji w zespole wypalenia zawodowego. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 2, 145–156.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783–791.
- Scher, C.D., Stein, M.B. (2003). Developmental antecedents of anxiety sensitivity. *Journal of Anxiety Disorders*, 17, 253–269.
- Straś-Romanowska, M. (2000). O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością psychologii. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej. Prace Psychologiczne LIII*. 2263 (s. 15–32). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Acta Universitatis Wratislaviensis.
- Strelau, J. (2001). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: PWN.
- Strelau, J. (2006). *Temperament jako regulator zachowania z perspektywy półwiecza badań*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tomaszek, K. (2007). *Korelaty osobowościowe poczucia alienacji u młodzieży*. Lublin: Archiwum KUL, niepublikowana praca magisterska.
- Tomaszek, K., Tucholska, S. (2012). Psychospołeczne następstwa poczucia alienacji u młodzieży. *Paedagogia Christiana*, 2(30), 163–178.
- Tomaszek, K. (2015). Obraz siebie u młodzieży wyalienowanej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J, Paedagogia – Psychologia*, 28(2), 109–121.
- Tomé, G., de Matos, M., Camacho, I., Simões, C., Reis, M., Gomes, P. (2018). Alienation and Health in Adolescents: An Original Evaluation Tool. *Open Access Library Journal*, 5, 1–13.
- Uchnast, Z. (1990). Metoda pomiaru poczucia bezpieczeństwa. W: A. Januszewski, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w KUL*, 5 (s. 95–108). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Uchnast, Z. (2013). Williama Sterna teoria charakteru: inspiracje do empirycznej weryfikacji jej założeń. W: Z. Uchnast (red.), *Charakter. Jakość osobowego działania w podejściu teoretycznym i empirycznym* (s. 11–32). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Viana, A.G., Rabian, B. (2008). Perceived attachment: Relation to anxiety sensitivity, worry, and GAD symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 737–747.
- Woźniak-Krakowian, A., Ortenburger, D. (2003). Poczucie alienacji młodzieży i jej konsekwencje. *Tolerancja*, 10, 273–283.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica XII (2019)

ISSN 2084-5596

DOI 10.24917/20845596.12.15

Ewelina Okoniewska¹

Instytut Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Institute of Pedagogy and Psychology, Jan Kochanowski University in Kielce

Sylvia Gwiazdowska-Stańczak²

Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin
Institute of Psychology, John Paul II Catholic University of Lublin

Sytuacja rodzinna a podejmowanie decyzji o udziale w rekrutacji na stanowisko poniżej własnych kwalifikacji

Streszczenie

W dzisiejszych czasach zagadnienia rekrutacji oraz poszukiwania pracy są tematami ważnymi i często poruszonymi przez naukowców z różnych dziedzin. Zarówno czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne mogą mieć znaczenie względem funkcjonowania człowieka w procesie rekrutacji. Istotna dla odczuwania satysfakcji z całości życia, w tym z pełnionej roli zawodowej, jest umiejętność zachowania względnej równowagi między inwestowaniem czasu i energii w różne obszary zaangażowań człowieka. Idea względnego równoważenia aktywności w poszczególnych sferach życia jednostki opisywana jest w wielu ujęciach pod pojęciem *work-life balance*. W tym kontekście psychologiczna analiza procesu rekrutacji oprócz kompetencji zawodowych powinna uwzględniać również inne sfery funkcjonowania osoby ubiegającej się o pracę. Autorki niniejszego tekstu skoncentrowały się na badaniu znaczenia sytuacji rodzinnej wobec podejmowania przez osobę decyzji o udziale w rekrutacji na stanowiska poniżej posiadanych kwalifikacji. Celem przeprowadzonych badań była odpowiedź na pytanie, jak aktualna sytuacja rodzinna osoby przystępującej do rekrutacji wiąże się z jej decyzjami o miejscach, w których skłonna jest szukać pracy. W ramach projektu przebadano w 11 miastach w Polsce 302 kandydatów w wieku od 18 do 45 r.ż., wykorzystując autorskie narzędzie do pomiaru zmiennych istotnych dla podjęcia decyzji o aplikowaniu na określone stanowisko pracy – *Skali Decyzji Rekrutacyjnej*.

Słowa kluczowe: proces rekrutacji, poszukiwanie pracy, rodzina, wspomaganie rozwoju

1 ORCID: 0000-0003-2695-5457. Adres do korespondencji: ewelina.okoniewska@ujk.edu.pl.

2 ORCID: 0000-0002-4664-881. Adres do korespondencji: sylvia.gwiazdowska-stanczak@kul.pl.

Candidate's family situation and the decision-making process when applying for a position below professional qualifications

Abstract

Currently, the issues of recruitment and job seeking are often explored by scientists. Both internal and external factors can be important for human behaviors in the recruitment process however the ability to maintain the "work-life balance" is important for life satisfaction achievement. In this context, the psychological analysis of the recruitment process should be taken into account. The article focused on examining the role of a persons' family situation in decisions making process related to applying for a job for which they are overqualified. The presented study was focused to answer the question of how the family situation of a person applying for a job is related to his/her decisions about the work position he/she is going to apply for. As a part of the project, 302 participants in 11 cities in Poland aged 18 to 45 were fulfilled the *Recruitment Decision Scale*.

Keywords: recruitment process, family, development support, job search

Wprowadzenie

Rekrutacja i selekcja jako procesy decyzyjne człowieka

Rekrutacja jest procesem przyciągania i zachęcania potencjalnych pracowników do aplikowania na dane stanowisko. Stanowi ona wstępny etap złożonego procesu doboru kadr, którego ostatnim elementem jest selekcja, czyli proces oszacowania kwalifikacji kandydatów i wybór osoby z najlepszymi predyspozycjami z punktu widzenia profilu organizacji/firmy i jej strategii rozwoju (Breaugh, Starke, 2000; Boxall, Purcell, 2008). Rekrutacja określana jest również jako pozyskiwanie personelu mającego cechy i umiejętności, które są dla organizacji istotne w procesie wykonywania zdefiniowanej pracy (Pocztowski, 2003).

Zdaniem wielu badaczy ten kompleksowy proces stanowi jeden z głównych elementów zarządzania zasobami ludzkimi, gdyż celem rekrutacji jest pozyskanie wykwalifikowanego personelu, który przyczyni się do rozwoju całej organizacji (Pocztowski, 2003; Michna, Grygiel, Grygiel, 2015). Aleksy Pocztowski wśród zasobów ludzkich wymienił: wiedzę, zdolności, umiejętności, zdrowie, postawy i wartości, motywację oraz to, że dana osoba, wybrana w procesie rekrutacji, może wykorzystać posiadane zasoby (Woźniak, 2013).

Działania rekrutacyjne są również analizowane z perspektywy skuteczności i efektywności ich prowadzenia. W tym kontekście rekrutacja rozumiana jest jako zespół celowych i skoordynowanych działań, które są związane z obsadzaniem stanowisk organizacyjnych personelem mającym

zarówno pożądane kwalifikacje zawodowe, jak i odpowiednie cechy psychiczne (Ludwiciński, 2007). Definicja ta odwołuje się do dwóch istotnych kryteriów efektywnej realizacji procesu rekrutacji, tj. ilościowego i jakościowego zapotrzebowania organizacji dotyczącego zasobów ludzkich. Z jednej strony konieczne jest przyciągnięcie dostatecznie dużej liczby celów selekcji (liczby kandydatów). Z drugiej strony rekruter musi tak zorganizować procedurę naboru, by zachęcić kandydatów, uznanych za właściwych. Chodzi zatem o zachęcenie do aplikowania osób mających kwalifikacje adekwatne do tych, jakie są niezbędne na obsadzonym stanowisku pracy (jakość kompetencji zawodowych) (Szukalski, Wodnicka, 2016). Zdaniem Adama Grzegorzczaka (2003) działania rekrutacyjno-selekcyjne mają charakter dwustronny, gdyż firma określa kryteria doboru kandydatów, a osoba podejmuje decyzję dotyczącą zatrudnienia. Obiektywnym wskaźnikiem efektywności całego procesu jest tu jakość i wydajność pracy zespołu zatrudnionego w firmie oraz jej sukces rynkowy (Drucker, 1993). Przytoczona powyżej definicja zwraca również uwagę na to, że rekruter nie tylko poszukuje pracowników posiadających kwalifikacje zawodowe, ale wymaga od nich specyficznych predyspozycji osobowościowych i umiejętności społecznych.

Proces rekrutacji jest działaniem wieloetapowym i obejmującym takie elementy, jak: planowanie, nabór pracowników, selekcję oraz adaptację społeczno-zawodową do warunków pracy (Michna, Grygiel, Grygiel, 2015). Jednocześnie każdy kolejny etap związany jest z podejmowaniem przez rekrutera logistyczno-czasowych sekwencji decyzji oraz zastosowaniem specyficznych dla danego etapu metod i technik. Cały proces nie może się odbyć, jeśli pominiemy któryś z jego etapów. Warto w tym miejscu zauważyć, że niekiedy zdarza się wymuszony powrót do któregoś z wcześniejszych etapów. Dzieje się tak w sytuacji, gdy trafne zdiagnozowanie potrzeb personalnych firmy wymaga uszczegółowienia. Modyfikacji wymagają zatem założenia dotyczące informacji zbieranych od kandydatów (Woźniak, 2013).

Proces rekrutacji w firmie zaczyna się od oceny zapotrzebowania kadrowego organizacji. Etap ten obejmuje szczegółową analizę potrzeb personalnych firmy, czyli ustalenie liczby potrzebnych pracowników, opis profilu kwalifikacji wymaganych na obsadzane stanowisko, wskazanie możliwych źródeł pozyskania kandydatów (wybór kanału rekrutacji) oraz terminu, w którym należy zakończyć rekrutację (Pyrek, 2004). Wybór właściwego kandydata powinien bazować na maksymalnym zbliżeniu cech danego stanowiska pracy z indywidualnymi charakterystykami przyszłego pracownika (Michna, Grygiel, Grygiel, 2015). W literaturze wymienia się kilka wskaźników oceny efektywności procesu rekrutacji (mierników rekrutacji) m.in. koszty rekrutacji i zatrudnienia nowego pracownika, jakość efektów rozumianą często jako trwałość zatrudnienia, jakość procesu rekrutacji

mierzoną często ilością czasu poświęconego na tę aktywność, skuteczność kanałów wybranych do ogłoszenia naboru na dane stanowisko czy poziom satysfakcji kandydatów (Szukalski, Wodnicka, 2016). Skutecznie przeprowadzony proces rekrutacji ma decydujące znaczenie dla organizacji, gdyż jest ściśle związany ze zwiększeniem zysków firmy (Hacker, 1997; Carlson, Connerly, Mecham, 2002; Bohdziewicz, 2014). Decyzje personalne, czyli wszystkie decyzje o ludziach, podejmowane przez instytucje takie jak szkoła, zakłady pracy lub szpital, są jednymi z najtrudniejszych decyzji podejmowanych w układach instytucjonalnych (Kozielecki, 1975).

Wybór kandydata o największej przydatności zawodowej na nieobsadzone stanowisko może się opierać na dwóch strategiach, tj. pozytywnej (tzw. selekcja dodatnia, bazująca na wyborze spośród wielu kandydatów tylko najlepszych z punktu widzenia przyjętego kryterium, zwykle jakościowego) lub negatywnej (tzw. selekcja ujemna, czyli eliminacja kandydatów niezgodnych profilem idealnym, zwykle stosuje się kryteria ilościowe i formalne) (Dajczak, 2007; Szkop, 2012). W tak rozumianej selekcji zasadniczą rolę odgrywają wiedza, kompetencje i umiejętności samego rekrutera w zakresie doboru personalnego i nieobsadzonego stanowiska pracy. Zdaniem Marka Suchara (2009) negatywna strategia selekcyjna wymaga znacznie mniej umiejętności od osoby dokonującej wyboru, gdyż wiąże się z zastosowaniem prostszych metod i narzędzi. Współcześnie przyjmuje się, że ocena przydatności kandydata na danym stanowisku powinna bazować raczej na sprawdzeniu jego zdolności do realizacji określonych zadań w przyszłości (tj. kompetencji zawodowych) niż na analizie jego przeszłego doświadczenia i zdobytej wiedzy (tj. kwalifikacji zawodowych, por. Rafalik, Woźniak, 2018). Ze względu na to w procesie rekrutacji celem jest ocena, jak kandydat zachowa się w sytuacjach kryzysowych w odniesieniu do funkcji zawodowej pełnionej w organizacji (Woźniak, 2013).

Zaprojektowanie odpowiednich form weryfikacji powyższych umiejętności stanowi dodatkowe wyzwanie dla pracownika odpowiedzialnego za rekrutację, gdyż wymaga zastosowania tzw. logistyki personalnej. Narzędziowo-implementacyjna definicja tego pojęcia uwypukla konieczność czasowo-przestrzennej synchronizacji w integralny system wszelkiego rodzaju działań zespołu do spraw personalnych w celu zapewnienia firmie odpowiednich kadr do realizowanej przez nią misji czy strategii rozwoju (Lipka, 2001). Jak zauważa Piotr Bohdziewicz (2014), z uwagi na strategiczne znaczenie zasobów ludzkich zasadniczym wymogiem pracy rekrutera we współczesnej organizacji jest zintegrowanie zarządzania w tym zakresie ze strategią biznesową firmy, jak również jak najdłuższe utrzymanie wysokiej sprawności i efektywności tego procesu. Warto jednak w tym miejscu zauważyć, że łańcuch logistycznych decyzji personalnych jest nierzadko tak

złożony, że do końca nigdy nie wiadomo dokładnie, jakich technik użyć, by poznać kandydatów i wybrać tego, który najlepiej spełnia oczekiwania dotyczące osoby mającej objąć dane stanowisko pracy (Dajczak, 2007).

Barbara Rehlich i Joanna Pawtel (2006) wymieniają trzy sytuacje w procesie oceny przydatności kandydata na dane stanowisko: (1) kwalifikacje kandydata są zbieżne z oczekiwaniami dotyczącymi stanowiska pracy i potrzebami firmy (w tej sytuacji nie pojawiają się trudności decyzyjne dotyczące zatrudnienia); (2) kwalifikacje kandydata są wyższe niż oczekiwania dotyczące stanowiska pracy i potrzeby firmy (w tej sytuacji kandydat jest odrzucany, gdyż pojawia się ryzyko, że praca nie zaspokoi jego potrzeb z uwagi na posiadane przez niego możliwości, a wynagrodzenie będzie poniżej oczekiwań); (3) kwalifikacje kandydata są niższe niż oczekiwania dotyczące stanowiska pracy i potrzeby firmy (w tej sytuacji kandydat może zostać zatrudniony, jeśli potencjalny pracodawca uzna, że warto zainwestować w szkolenia rozwijające potrzebne umiejętności).

Scharakteryzowane powyżej trzy typy sytuacji ściśle wiążą się z motywacją osób do aplikowania na stanowiska niezgodne z posiadanymi przez nie kwalifikacjami. Ekonomiczne modele analizujące motywy poszukiwania pracy uznają, że nadrzędnym celem osób poszukujących pracy jest maksymalizacja użyteczności, tj. kryterium otrzymywanych ofert płacowych (Chirkowska-Smolak, 2000). Ludzie różnią się między sobą pod względem oceny atrakcyjności pracy oraz zawodów. Teresa Chirkowska-Smolak (2000) zauważa, że źródła tych różnic można poszukiwać w poznawczych modelach wyjaśniających motywacje do poszukiwania pracy, zwłaszcza teorii wartości-oczekiwania (E-V) Feathera. W modelu tym działanie jednostki zależne jest od interakcji między jej oczekiwaniami dotyczącymi sukcesu oraz od dokonywanego przez nią subiektywnego wartościowania potencjalnych efektów podejmowanych aktywności. Badania pokazują, że pracownicy, którzy widzą w swoim miejscu pracy możliwość realizacji ważnych celów życiowych, odczuwają większe zadowolenie z pracy oraz bardziej angażują się w wykonywanie zadań zawodowych i relacje pracownicze (Maier, Brunstein, 2001, za: Smorczewska, 2008, s. 29). Ważne jest to, do czego człowiek dąży (aspekt treściowy), ale także jak formułuje swoje cele (aspekt formalny). Według Barbary Smorczewskiej (2008) decyzje dotyczące aplikowania na dane stanowisko pracy bazują na podmiotowej ocenie celów, m.in. zbieżności celów zawodowych i życiowych, prawdopodobieństwa pojawienia się konfliktów między tymi celami oraz możliwości ich realizacji w perspektywie czasowej.

Właściwości formalne celów, które osoba sobie stawia, mogą być rozpoznawane w aktywności generatywnej, wtedy gdy celem jest obiekt, który będzie przez podmiot wytworzony, na przykład wytworzenie produktów

w celach zarobkowych. Literatura przedmiotu wskazuje dodatkowo na to, że decyzje dotyczące aplikowania na dane stanowisko wiążą się również ze stopniem spostrzeganego potencjalnego wsparcia społecznego organizacji. Jak zauważa Justyna Tymińska (2019), współcześnie motywowanie pracowników rozpatruje się z trzech perspektyw, tj. człowieka, relacji w środowisku pracy (współdziałania między pracownikami) oraz kultury organizacyjnej, co pozwala na przewidywanie w dłuższej perspektywie czasowej stopnia autentycznego zaangażowania pracownika w firmę. W tym kontekście aktualnie w procesie decyzyjnym dotyczącym aplikowania na dane stanowisko kluczowe stają się nie tylko czynniki o charakterze ekonomicznym i technicznym, tj. korzyści finansowe czy komfort i warunki pracy, ale także psychospołeczne, tj. system nagradzania za dobrą pracę, dobre relacje interpersonalne oraz szanse na samorealizację.

Rodzina jako system wsparcia człowieka

Rodzina to podstawowe środowisko, w którym kształtuje się człowiek. System rodzinny, w jakim żyjemy, ma wpływ na wszystkie sfery naszego życia, między innymi na nasze osiągnięcia (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018). Podejmowanie pracy jest ważnym osiągnięciem dorosłości, jej wybór i zadowolenie z własnej decyzji może mieć znaczący wpływ na jakość życia jednostki.

Umiejętność pogodzenia roli zawodowej i rodzinnej jest bardzo ważnym zagadnieniem badawczym. Rodzina może zarówno przeszkadzać, jak i pomagać w pracy i podobnie – obowiązki zawodowe mogą pozytywnie bądź destrukcyjnie oddziaływać na rodzinę (Lachowska, 2012). Pogodzenie tych dwu ról życiowych może jednak wiązać się z szeregiem trudności, gdyż zależy od posiadanych zasobów oraz stopnia wymagań, jakie stawiają człowiekowi te dwie role. Równowaga między pracą a rodziną, czyli tzw. *work-family balance*, to od wielu lat popularny trend w badaniach (Greenhaus, Collins, Show, 2003). Jak zauważa Karolina Dąbrowska (2014), w literaturze wyróżnia się dwie grupy pracowników: osoby nastawione wyłącznie na karierę zawodową (*work-centric*) oraz stawiające na tym samym miejscu zarówno życie prywatne, jak i pracę (*dual-centric*). Badania pokazują, że to właśnie te osoby, dla których obie te sfery życia są równie ważne, odznaczają się lepszym zdrowiem, większą satysfakcją z pracy i mniejszym ryzykiem wypalenia zawodowego (Dąbrowska, 2014).

W tym kontekście interesująca wydaje się analiza zasobów, jakimi dysponuje rodzina. W modelu kołowym *Systemów Małżeńskich i Rodzinnych* Olsona (2011, za: Lachowska, 2013) wymienia się trzy podstawowe wymiary funkcjonowania rodziny, tj. spójność rodziny (więź emocjonalna między

członkami rodziny, pozytywne relacje, jakość udzielanego wsparcia), elastyczność relacji (m.in. jakość sprawowania władzy w rodzinie, podział ról rodzinnych oraz zasady i normy obowiązujące w rodzinie) i komunikacja (wymiar umożliwiający dokonywanie zmian w zakresie spójności i elastyczności relacji). Pozytywny dialog w rodzinie, umiejętność rozmowy o swoich problemach, w tym wypadku także finansowych i związanych z obciążeniami w pracy, ma duże znaczenie względem podejmowanych przez jej członków decyzji zawodowych. W sytuacji pojawienia się trudności podczas wykonywania pracy czy na etapie aplikowania na dane stanowisko kluczowe jest wsparcie współmałżonka i dzieci. Warto dodać, że sytuacja rodzinna jest wymieniana jako jeden z głównych czynników pozazawodowych mających istotny związek z satysfakcją z pracy (Polańska, 1999; Sak-Skowron, Skowron, 2017). W literaturze wyróżnia się trzy formy konfliktu na linii praca – rodzina: (1) *konflikt związany z dysponowaniem czasem* (związany z prawidłowością, w świetle której wydatkowanie czasu na realizację ról zawodowych ogranicza ilość czasu na wypełnienie ról rodzinnych); (2) *konflikt napięć* (związany z przenoszeniem problemów pojawiających się na gruncie osobistym na grunt zawodowy lub odwrotnie); (3) *konflikt zachowania* (związany ze stosowaniem tego samego stylu zachowania w obu rolach) (Peplińska, Sadowska, 2014; Smoder, 2015). Według Barbary Lachowskiej (2012; 2013) powyższe konflikty stanowią grupę istotnych czynników destrukcyjnie wpływających na relacje rodzinne i poziom satysfakcji z życia rodzinnego.

Analizując kwestie związane ze znaczeniem rodziny względem funkcjonowania zawodowego jednostki, nie można pominąć zagadnienia tożsamości rodzinnej. Termin ten dotyczy zgodności obrazu rodziny, poszanowania wartości i postawienia odpowiednich granic między światem zewnętrznym a systemem rodzinnym (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018). Ludzie różnie mogą podchodzić do problemu stawiania granic i rozdzielania ról. Z jednej strony wydaje nam się, że powinniśmy dopasowywać pracę do harmonii życia rodzinnego, z drugiej zaś często w praktyce okazuje się, że jest odwrotnie. W rezultacie to system rodzinny musi dostosować się do zmian, które niosą za sobą decyzje o podjęciu pracy zawodowej (Robak, Słocińska, 2014). Stopień, w jakim dana osoba jest zadowolona zarówno z odgrywania roli rodzinnej, jak i zawodowej, oraz zaangażowana w nie, określa się mianem *work-life balance* (Greenhause et al., 2003). Niezbędne do osiągnięcia satysfakcji we wszystkich sferach życia jest umiejętne dysponowanie czasem, energią i zaangażowaniem. Nierzadko jest to trudne, ponieważ wymaga przezwyciężenia wielu trudności oraz rozwiązania licznych konfliktów (Robak, Słocińska, 2014). Dlatego wsparcie psychologa jest ważne zarówno dla rozwoju zawodowego człowieka, jak i rozwoju systemu rodzinnego.

Przegląd wybranych opracowań teoretycznych i empirycznych dotyczących pracy i jej znaczenia dla funkcjonowania jednostki

Przebieg procesu rekrutacji w dużej mierze zależy od osoby, która go planuje i przeprowadza. Warto w tym miejscu przytoczyć wyniki badań psychologów dotyczące wpływu zachowań i cech osobowych rekrutera na wybór pracy przez studentów ostatnich lat studiów. Dane, jakie uzyskano, wskazują, że zachowania osoby rekrutującej, które decydowały o tym, czy dany student zaakceptował ofertę pracy, to: uśmiechanie się, kiwanie głową w trakcie rozmowy, podtrzymywanie kontaktu wzrokowego, okazywanie empatii, ciepła i zrozumienia, uważne słuchanie, kompetentne prowadzenie rozmowy. Ujawniono ponadto różnice w obrębie płci. U mężczyzn gotowość podjęcia pracy nie zależała od płci osoby prowadzącej rekrutację, natomiast kobiety studentki częściej przyjmowały ofertę pracy, kiedy osobą rekrutującą był mężczyzna (Harn, Thornton, 1985). W innych badaniach, w których uczestniczyło 379 studentów, celem było poznanie czynników determinujących gotowość zaakceptowania oferty pracy. Studenci biorący udział w badaniu przeszli pozytywnie wywiad w akademickim ośrodku pośrednictwa pracy i zostali zaproszeni do udziału w drugim etapie, odbywającym się w siedzibie firmy przyszłego pracodawcy. Po przejściu obu etapów osoby badane wskazywały dwa główne czynniki, które związane były z ich decyzją o podjęciu pracy. Pierwszym okazała się odczuwana sympatia do przedstawiciela firmy i dobre samopoczucie kandydata w obecności tej osoby. Natomiast drugim lokalizacja firmy, łatwość dostępu do pracy i do życia kulturalnego, rekreacja i aktywność społeczna (Turban, Campion, Eyring, 1995).

Praca zawodowa jest uznawana za jeden z czynników dobrostanu psychicznego i wpływa na funkcjonowanie społeczne również osób bezrobotnych (Wieczorkowska, Król, Król, 1999). Liczne badania potwierdzają istotną statystycznie zależność między dłuższym czasem trwania bezrobocia a pogorszeniem się stanu zdrowia psychicznego i jakości życia osób bezrobotnych (Kostrzewski, Woras-Kardas, 2015; Michoń, 2017). Zdaniem Szymona Kostrzewskiego i Haliny Woras-Kordas (2015) utrata pracy zarobkowej stanowi jeden z najsilniejszych stresorów środowiskowych, na jaki narażone są osoby dorosłe. Warto w tym miejscu odwołać się do witaminowego modelu dobrostanu Petera Warra, który wyróżnia dwa jego rodzaje, tj. dotyczący pracy (*job-specific wellbeing*) oraz ogólny (*context-free wellbeing*) (Kostrzewski, Woras-Kardas, 2015). W modelu witaminowym wyróżniono kilkanaście kluczowych właściwości środowiska pracy, którym odpowiadają w mniejszym lub większym stopniu cechy osobowe człowieka. Określone charakterystyki pracy będące w tzw. pierwszej grupie mogą mieć negatywny wpływ na funkcjonowanie pracownika i firmy, jeśli przekraczają wartości graniczne,

tn. jest ich za dużo lub za mało (Kozioł, Wojtowicz, 2016). W tej grupie znalazły się: kontrola osobista, możliwość wykorzystania umiejętności pracownika, wymagania i cele, różnorodność środowiska pracy, przejrzystość oczekiwań i oceny oraz poziom kontaktów towarzyskich. Do drugiej grupy należą takie cechy pracy, których większe nasilenie sprzyja dobrostanowi pracowników. Do tej grupy zalicza się fizyczne bezpieczeństwo pracy, znaczącą pozycję społeczną, wspierającą kontrolę, perspektywę kariery, uczciwe traktowanie oraz wynagradzanie finansowe (Kozioł, Wojtowicz, 2016, s. 167–168). W opisywanym modelu sytuacja długotrwałego pozostawiania bez pracy powoduje zubożenie środowiska osoby i norm dotyczących pracy (tzw. witamin), co stwarza zagrożenie dla zdrowia psychicznego jednostki (Kalbarczyk, 1999). Być może stanowi to jedną z przyczyn pojawienia się u osób bezrobotnych tzw. efektu blizny, czyli częstszego przyjmowania mniej atrakcyjnych ofert pracy (Michoń, 2017). W badaniu prowadzonym w 2009 roku w województwie lubelskim, mającym na celu ustalenie profili kompetencyjnych osób pracujących i bezrobotnych, wzięło udział 228 osób, w tym pracujących w tak zwanych zawodach pomocowych, związanych z pomaganiem innym ludziom, oraz osoby bezrobotne (Czechowska-Bieluga, Kanios, Sarzyńska, 2009). Uzyskane dane sugerują, że nie ma istotnych różnic między pracującymi a bezrobotnymi w zakresie ogólnego poziomu motywacji do pracy ($p < 0,093$). Istotne różnice wystąpiły natomiast w zakresie interpersonalnych motywatorów ($p < 0,001$). Dla osób pozostających bez pracy głównym źródłem motywującym była potrzeba uporządkowania własnego życia (45%), dla pracujących zainteresowanie zadaniami zawodowymi oraz pozytywny stosunek wobec pracy (22,32%). Istotnymi motywami okazały się również pozytywne postrzeganie siebie oraz wsparcie ze strony rodziny. Dla osób pracujących najważniejszym źródłem zadowolenia z pracy były warunki, w jakich pracują, relacje z przełożonymi i stosunek rodziny do pracy (24,76%). Z kolei dla osób bezrobotnych kluczowe było wynagrodzenie (24,36%). Badania wykazały, że średnio co piąty pracujący i prawie co piąty bezrobotny był zdania, że praca umożliwia realizację kariery. Dla nielicznych praca stanowiła normę społeczną, obowiązek albo źródło prestiżu społecznego. Żaden bezrobotny, a jedynie nieliczni (1,8%) spośród pracujących traktowali pracę jako przyczynę stresu, czy nawet uzależnienia od pracodawcy.

W krajach europejskich podejmuje się działania mające na celu wsparcie w godzeniu ról zawodowych i rodzinnych (Sadowska-Snarska, 2014). Według badaczy podejmujących ten problem do konfliktu dochodzi wtedy, gdy wymagania stawiane rodzinie i pracy są ze sobą niezgodne (Greenhaus, Beutell, 1985). Wsparcia udzielać może zarówno państwo, dzięki odpowiednim przepisom prawnym, jak i pracodawca, który będzie tak kształtował organizacyjne środowisko firmy, aby nie godziło w życie rodzinne pracownika

(Sadowska-Snarska, 2014). Konflikt ról dotyczy czasu, który osoba poświęca fizycznie, ale również psychicznie (np. myślenie o problemach w pracy powodujące brak koncentracji na rodzinie) na pracę. Konflikty dotyczą także napięć związanych ze stresem utrudniającym efektywne funkcjonowanie w obydwu rolach. Istnieje także konflikt zachowań, jeśli osoba inaczej postępuje w roli rodzinnej i zawodowej (Lipińska-Grobelny, 2014). Większość autorów skupia się na wskazanych konfliktach w kontekście tego, jak praca oddziałuje na rodzinę (Greenhaus, Beutell, 1985). Poniżej autorki zaprezentowały odwrotny tok myślenia – w jakim stopniu czynnik rodzinny wiąże się z decyzjami dotyczącymi aplikowania na nieobsadzone stanowisko pracy na przyszłego pracownika.

Podstawę teoretyczną badań własnych stanowi psychologiczna teoria decyzji, odnosząca się do osób poszukujących pracy. Sytuacja decyzyjna „jest stanem podmiotowym, który powstaje w określonych warunkach motywacyjnych. Podmiot zwany decydentem przeżywa wówczas trudności dotyczące sposobu zachowania się [...]. Decydent posiada repertuar możliwych działań w danych warunkach motywacyjnych i środowiskowych [...]” (Biela, Chlewiński, Wałęsa, 1978). Adam Biela (2011) podkreśla, że ważną kwestią jest to, że decyzja w psychologii zawsze wiąże się z podmiotem jej czynności oraz z sytuacją, w której ów podmiot się znajduje. W związku z tym istotne jest określenie czynności podmiotu działającego w kontekście konkretnej sytuacji, która w tym artykule związana jest z wzięciem udziału w rekrutacji. Proces ten należy do zadań niepewnych, czyli takich, w których decydent nie jest pewny, czy osiągnie sukces, czy też spotka go niepowodzenie w związku z wynikiem prowadzonej rekrutacji. W tej sytuacji osoba znajduje się w niepewności, ale „wchodząc” do procesu (gry), podejmuje ryzyko, ponieważ istnieje prawdopodobieństwo, że wybór ten doprowadzi do wyniku korzystnego (wygranej). Podejmowanie decyzji to złożony proces psychiczny, w którym uczestniczą elementy psychologiczne oraz pozapsychologiczne.

Według Herberta A. Simona (1994) ludzie, podejmując decyzje, wybierają określoną strategię, która może polegać na przeglądaniu możliwych opcji w przypadkowy sposób i wyborze jako pierwszej tej, która ich najbardziej interesuje. Badacz ten wyróżnił trzy fazy procesu decyzyjnego, mającego charakter analityczny. Pierwsza to *rozeznanie problemu* (tzw. *faza przed-decyzyjna*), czyli zbieranie danych i informacji. Przed podjęciem decyzji osoba definiuje problem decyzyjny i zbiera informacje na temat dostępnych rozwiązań. W zależności od tego, jak bardzo złożony jest problem, decydent będzie gromadził potrzebne informacje (Falkowski, Tyszka, 2001; Tyszka 2010). W tej fazie jednostka chciałaby osiągnąć upragniony cel, ale nie ma jeszcze obranej ścieżki decyzyjnej (Newell, Simon, 1972).

Druga wymieniona faza to *modelowanie problemu*, czyli zdefiniowanie zmiennych decyzyjnych oraz kształtu relacji między nimi. Ostatnią fazą jest dokonanie *wyboru* określonej decyzji (Simon, 1957, za: Wierzbicki, 2018). Późniejsi badacze dodali jeszcze czwartą fazę, tj. *wdrożenie decyzji, realizacja jej założeń, nadzór nad jej wykonaniem oraz monitorowanie jej następstw* (Lewandowski et al., 1989, za: Wierzbicki, 2018). W tym kontekście zwraca się uwagę na bariery ograniczające racjonalność podejmowanych decyzji. W literaturze wymienia się dwie podstawowe grupy czynników zaburzających ten proces poznawczy, tj. czynniki subiektywne związane z charakterystykami osoby decydującej oraz czynniki obiektywne będące efektem warunków funkcjonowania jednostki (Jakubowska, 2008).

Badania związane z podejmowaniem codziennych decyzji wskazały, że wpływa na nie wiedza i doświadczenie decydenta, a także jego sytuacja rodzinna i zdrowotna (Svenson, 1992; 2011). Kluczowa z punktu widzenia podjęcia decyzji jest ocena ważności zebranych informacji dotyczących dostępności wyboru (Rohrbaugh, Shanteau, 1999). Uznanie określonej informacji za istotną wskazówkę w podjęciu decyzji zależy od procesów poznawczych, doświadczenia (cechy osobowości) i kontekstu (życie rodzinne, sytuacja zdrowotna, sytuacja finansowa) (Biela, 2008). Analizy dotyczące skuteczności podejmowania decyzji wskazują, że temu procesowi poznawczemu sprzyjają takie czynniki, jak: (1) stopień jasności celu i przeświadczenie, że jest on możliwy do realizacji, (2) doświadczenie osoby, (3) aktualne, wiarygodne i rzetelne informacje przydatne w rozwiązaniu problemu, (4) zebrane informacje o efektach wcześniejszych decyzji, (5) szerokie spojrzenie i analiza wielu możliwych rozwiązań, (6) świadomość ryzyka poniesienia porażki (Penc, 2005).

Skala Decyzji Rekrutacyjnej

W przeprowadzonym projekcie badawczym zastosowano *Skalę Decyzji Rekrutacyjnej* autorstwa Eweliny Okoniewskiej (Załącznik nr 1). Skala ta została stworzona według etapów procedury konstruowania narzędzi psychologicznych opisanych przez Jerzego Brzezińskiego i Elżbietę Hornowską (2003). Początkowo sformułowane zostały treści itemów odpowiadające każdej ze zmiennych decyzji rekrutacyjnej (*sytuacja rodzinna, sytuacja zdrowotna, sytuacja finansowa, sytuacje losowe*). Na pierwszym etapie sformułowano 29 pozycji testowych, które następnie poddano ocenie sześciu sędziów kompetentnych, mających je ocenić z uwagi na: a) trafność treściową szacowaną na bazie podanej definicji decyzji rekrutacyjnej, b) poprawność językową. Wyniki przeprowadzonych ocen zgodności treściowej z definicją doprowadziły do usunięcia 12 pozycji. Poprawiono również pytania ocenione przez

sędziów jako niepoprawnie sformułowane językowo. Tak przebudowaną skalę włączono do badań pilotażowych. Po obliczeniu statystyk, tj. analiza czynnikowa, rzetelność mierzona współczynnikiem α Cronbacha i analiza dyskryminacyjna, ponownie przebudowano skalę i usunięto kolejne trzy pozycje: (1) *W sytuacji poszukiwania pracy członkowie rodziny mają decydujący głos*, (2) *Do tej pory kiedy szukałem(am) nowej pracy, w rodzinie pojawiał się problem ewentualnego braku czasu*, (3) *Moja sytuacja finansowa jest tak dobra, że nie muszę podejmować pracy adekwatnej do moich kwalifikacji*. Do ostatecznej wersji skali weszło 14 itemów, po cztery pozycje testowe w zmiennych *Sytuacje Rodzinne*, *Zdrowotne* i *Finansowe* oraz dwa itemy mierzące *Sytuacje Losowe*. Osoba badana jest proszona o wskazanie, w jakim stopniu zgadza się z każdym twierdzeniem. Odpowiedzi na poszczególne pytania są udzielane na skali pięciostopniowej od 1 – *zdecydowanie nie zgadzam się* do 4 – *zdecydowanie zgadzam się*. Im wyższy wynik uzyska badany, tym dany rodzaj sytuacji ma dla niego większe znaczenie w podejmowaniu decyzji rekrutacyjnej.

Wskaźniki psychometryczne *Skali Decyzji Rekrutacyjnej* są zadowalające i pozwalają na użycie tej skali w badaniach naukowych. Rzetelność dla całej skali mierzona wskaźnikiem α Cronbacha = 0,73, natomiast dla czynnika rodzinnego α Cronbacha = 0,85.

Autorki artykułu skupiły się na sytuacji rodzinnej i jedynie wyniki badanych z tej części skali zostały uwzględnione w dalszych analizach. Wyniki w tej podskali wskazują na to, jaką rolę odgrywa sytuacja rodzinna w podjęciu decyzji o uczestnictwie w rekrutacji na stanowisko wymagające niższych kwalifikacji niż posiadane. Zamieszczone w tej części itemy dotyczą stopnia, w jakim rodzina jest źródłem wsparcia w sytuacji podejmowania decyzji zawodowych, w tym pracy niezgodnej z kwalifikacjami. Wyniki w tej skali pozwalają na oszacowanie poczucia bezpieczeństwa doświadczanego przez osobę z uwagi na takie cechy rodziny, jak: dawanie czasu na poszukiwanie zatrudnienia, autonomiczne decyzje odnośnie do kierunku rozwoju zawodowego, dawanie poczucia stabilności finansowej w sytuacji bezrobocia.

Celem przeprowadzonych badań była odpowiedź na pytanie, jak sytuacja rodzinna wiąże się z aplikowaniem przez osobę na stanowisko poniżej posiadanych przez nią kwalifikacji. Przebadano 302 kandydatów wieku od 18 do 45 lat, w 11 miastach w Polsce: Lublinie, Warszawie, Rzeszowie, Lipsku, Poznaniu, Kielcach, Sandomierzu, Gorzycach, Opolu, Łodzi i Krośnie. Badani wypełniali zestaw kwestionariuszy. Pierwsza część zawierała metryczkę z pytaniami dotyczącymi płci, wieku, miejsca zamieszkania, wykształcenia, trybu nauki, statusu zawodowego, wykonywanego zawodu, sytuacji materialnej, uczestnictwa w szkoleniach podnoszących kwalifikacje oraz stażu pracy.

Następnie badani opisywali swoje doświadczenie zawodowe z trzech ostatnich miejsc pracy. Respondenci określali poziom stanowiska pracy

(podstawowe, specjalistyczne, kierownicze), wpisywali zakres obowiązków na danym stanowisku oraz staż pracy podany w miesiącach. Na bazie wyników w tej części badania określono – na skali od 0 do 9 – adekwatność poziomu kwalifikacji do stanowiska, na jakie badani aplikowali. W ostatniej fazie badani wypełniali *Skalę Decyzji Rekrutacyjnej*.

Problem i hipotezy badawcze

Na bazie postawionego celu badawczego sformułowano problem w formie pytania badawczego o charakterze rozstrzygnięcia oraz wynikającą z niego hipotezę.

P1: Czy istnieje związek między podejmowaniem decyzji o przystąpieniu do rekrutacji a sytuacją rodzinną w grupie osób aplikujących na stanowiska poniżej własnych kwalifikacji?

W związku z tak postawionym pytaniem badawczym sformułowano następującą hipotezę (*H1*): *Istnieje związek między podejmowaniem decyzji o udziale w rekrutacji a sytuacją rodzinną osoby aplikującej na stanowisko poniżej własnych kwalifikacji.*

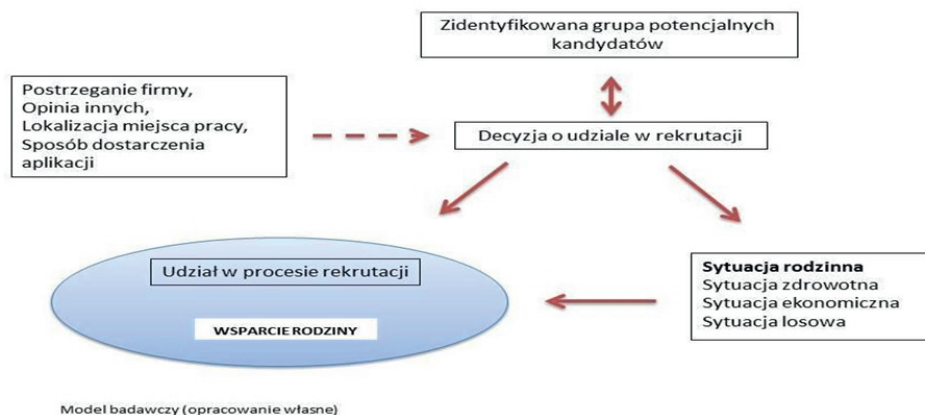
Zmienną zależną w badaniu była decyzja o udziale w rekrutacji poniżej posiadanych kwalifikacji zawodowych. Sytuacja decyzyjna „jest stanem podmiotowym, który powstaje w określonych warunkach motywacyjnych. Podmiot, zwany decydentem, przeżywa wówczas trudności dotyczące sposobu zachowania się” (Biela, Chlewiński, Walesa, 1978). Kiedy mówimy o czynności, jaką jest decyzja w psychologii, musimy mieć zawsze na uwadze podmiot tej czynności oraz sytuację, w jakiej się on znajduje. W związku z tym ważne jest, aby analizy każdej czynności podmiotu dokonywać w kontekście sytuacji, w jakiej czynność ta przebiega, tj. w tym wypadku sytuacji poszukiwania pracy (Biela, 2011).

Zmienna ta została zoperacjonalizowana na skali rangowej w podziale dychotomicznym na dwie grupy (zakresy). Zmienna decyzja o aplikowaniu poniżej kwalifikacji jest sumą wykształcenia, stażu pracy oraz doświadczenia, które zostało ocenione w ankiecie badawczej przez kandydatów. Tabela 1 przedstawia wyodrębnione dwie grupy badawcze.

Tabela 1. *Zakres decyzji o udziale w rekrutacji*

Składowe kwalifikacji	Zakres decyzji osób niebiorących udziału w rekrutacji poniżej swoich kwalifikacji	Zakres decyzji osób biorących udział w rekrutacji poniżej swoich kwalifikacji
Wykształcenie	1–4	5–7
Staż pracy	1–2	3–4
Doświadczenie	0–3	4–9
Zakres (suma)	11–20	2–10

W tabeli 1 wyodrębniono zakres dwóch grup badawczych wyróżnionych na bazie kryterium decyzji o udziale w rekrutacji poniżej posiadanych kwalifikacji. W pierwszej grupie znalazły się osoby, które nie podejmowały decyzji o udziale w rekrutacji poniżej własnych kwalifikacji. Zsumowany zakresy decyzji mieści się w tej grupie w przedziale od 2 do 10. Ta grupa badawcza nie jest przedmiotem analiz w tym artykule. Druga grupa to osoby, u których zakres decyzji o udziale w rekrutacji świadczył o aplikowaniu na stanowiska poniżej własnych kwalifikacji. Zsumowany zakres decyzji w tej grupie zawiera się w przedziale od 11 do 20. Zmienną niezależną w badaniu była sytuacja rodzinna kandydata decydującego się na poszukiwanie pracy w miejscu poniżej własnych kwalifikacji. W projekcie badawczym uwzględniono ponadto: postrzeganie firmy, opinię innych osób na temat firmy, lokalizację miejsca pracy, dostępność informacji o ofercie pracy, sposób dostarczenia dokumentów aplikacyjnych. Na podstawie teorii opracowany został model badawczy, który przedstawia relacje między opisanymi wyżej zmiennymi (rysunek 1).



Rysunek 1. Model badawczy relacji między analizowanymi zmiennymi.

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań własnych

Tabela 2 przedstawia statystyki opisowe dla *Skali Decyzji Rekrutacyjnej* w podskali Sytuacja rodzinna. Przedział odpowiedzi w podskali wyniósł od 1 do 4,5. Rozkład wyników jest prawostronny oraz leptokurtyczny, co oznacza większe skoncentrowanie wyników wokół średniej.

Tabela 2. Statystyki opisowe Skali Decyzji Rekrutacyjnej

Nazwa zmiennej	Min	Max	Średnia (M Licz.)	Odchylenie Standardowe (SD%)	Skośność	Kurtoza
Sytuacja rodzinna	1	4,5	2,05	0,74	0,76	0,28

Tabela 3 prezentuje korelacje między podskalą Sytuacja rodzinna a decyzją osoby o udziale w rekrutacji poniżej posiadanych kwalifikacji w wyniku ogólnym oraz wynikach szczegółowych, tj. staż pracy, doświadczenie zawodowe i wykształcenie.

Tabela 3. Korelacje rho Spearmana między podskalą Skali Decyzji Rekrutacyjnej – Sytuacja rodzinna a decyzją o udziale w rekrutacji poniżej własnych kwalifikacji w wyniku ogólnym, stażu pracy, doświadczeniu zawodowym i wykształceniu

Skala SDR	Decyzja o udziale w rekrutacji poniżej kwalifikacji (Wynik ogólny)	Decyzja o udziale w rekrutacji poniżej kwalifikacji (Staż pracy)	Decyzja o udziale w rekrutacji poniżej kwalifikacji (Doświadczenie zawodowe)	Decyzja o udziale w rekrutacji poniżej kwalifikacji (Wykształcenie)
Sytuacja Rodzinna	0,017*	0,055	-0,199	0,161

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

W grupie osób podejmujących decyzję o udziale w rekrutacji poniżej własnych kwalifikacji zaobserwowano prawidłowość, zgodnie z którą im wyższe znaczenie sytuacji rodzinnej, tym większe prawdopodobieństwo podejmowania decyzji o rekrutacji poniżej kwalifikacji (wynik ogólny). Nie zaobserwowano istotnych zależności między sytuacją rodzinną a składowymi takiej decyzji, tj. stażem pracy, doświadczeniem zawodowym i wykształceniem.

Dyskusja wyników

Główne pytanie badawcze dotyczyło związku między sytuacją rodzinną a decyzją o udziale w rekrutacji na stanowisko wymagające niższych kwalifikacji niż posiadane. Przeprowadzone analizy korelacji wskazują na istotne znaczenie sytuacji rodzinnej w podejmowaniu decyzji o aplikowaniu na stanowiska poniżej posiadanych kwalifikacji. Dotychczasowe wyniki badań

prowadzonych w Stanach Zjednoczonych i Europie również potwierdzają silne relacje między pracą zawodową a życiem pozazawodowym, czego wyrazem jest szereg publikacji na temat *work-life-balance* (Sirgy, Lee, 2016) oraz dopasowania pracy i rodziny (*work-family fit*) (Tomaszewska-Lipiec, 2014). Na poziomie jednostki równowaga ta oznacza zdolność łączenia pracy z takimi wymiarami życia ludzkiego, jak dom, rodzina, zdrowie, aktywność społeczna czy zainteresowania (Tomaszewska-Lipiec, 2014). Badania 5000 absolwentów Michigan State University, wśród których 70% znajdowało się w związkach małżeńskich i partnerskich, wskazały na trzy sfery życia pracowników, które pozostawały w konflikcie z ich pracą zawodową (Greenhaus, Beutell, 1985). Na pierwszym miejscu znalazło się zdrowie, na drugim rodzina, natomiast na trzecim czas wolny. Badacze zwrócili uwagę na dużą wagę wsparcia rodziny w sytuacji pracy, co wiąże się z utrzymaniem równowagi życiowej pomiędzy rolą męża/żony lub innego członka rodziny a rolą pracownika.

W literaturze wymienia się cztery podstawowe rodzaje wsparcia społecznego: *emocjonalne* (werbalne i niewerbalne wyrażanie akceptacji, sympatii, troski czy przyjaźni), *instrumentalne* (dostarczanie konkretnej pomocy, np. finansowej), *informacyjne* (otrzymywanie wiedzy, porad, informacji od innych ludzi lub organizacji), oraz *wartościujące* (podkreślanie znaczenia osoby dla rozwiązania problemów) (Tardy, 1985, za: Jakimiuk, 2019). Wsparcie emocjonalne w sytuacji pracy pozwala utrzymać własną decyzję i podjąć wysiłek w celu uzyskania dobrego samopoczucia (Wilcox, Verneberg, 1985; Plopa, 1996; 2007). Badania dotyczące znaczenia wsparcia instrumentalnego przeprowadzone na grupie respondentów, wśród których znalazło się 70% osób bezrobotnych, wskazują na to, że w sytuacji braku pracy ważną rolę odgrywają instytucje oferujące finansową pomoc, np. zasiłek dla osób pozostających bez pracy (Thois, 1985; Pratt, 1991). Wsparcie informacyjne związane jest ze strategią radzenia sobie ze stresem w sytuacji braku dostępności wystarczającej informacji (Thois, 1985; Payne, Jines, 1987; Helgeson, 1993). Jednocześnie badania pokazują, że wsparcie, które jest adekwatne do potrzeb osoby, wzmacnia jej tożsamość, podnosi samoocenę, motywuje do mobilizacji własnych zasobów, co doprowadza do efektywnego wykorzystania posiadanych środków do rozwiązania trudności (Chudzicka-Czupała, 2004).

Jak zauważa Katarzyna Ślebarska (2010) wraz z wydłużaniem się czasu pozostawania bez zatrudnienia rośnie spostrzegana trafność otrzymywanego wsparcia, przede wszystkim emocjonalnego. Przeprowadzone przez tę autorkę badania wykazały, że osoby długotrwale bezrobotne nie pogrążają się w bezradności, lecz potrafią najczęściej mobilizować własne zasoby do aktywnego radzenia sobie z bezrobociem. Jednocześnie duże znaczenie dla

otrzymywanego wsparcia społecznego miał czas pozostawania bez pracy. Ujawniona tendencja wskazywała, że krótszemu okresowi bezrobocia towarzyszyło większe wsparcie otoczenia. Zdaniem autorki dzieje się tak dlatego, że panuje przekonanie, iż krótszy czas bez pracy przekłada się na większą gotowość do tego, by podjąć działania na rzecz zmiany. W tym kontekście ważne staje się szerzenie wiedzy na temat znaczenia wsparcia społecznego, zwłaszcza w trudnych sytuacjach zawodowych (tj. utrata pracy). Uzyskane wyniki potwierdzają znaczącą rolę nie tylko pracodawców i współpracowników z miejsca pracy, ale również środowiska rodzinnego w udzielaniu pomocy osobom pozostającym bez zatrudnienia. Badania w tym obszarze stają się tym bardziej zasadne, gdy odniesiemy się do konsekwencji braku zatrudnienia. Zdaniem Beaty Jakimiuk (2019) nieadekwatne wsparcie w miejscu pracy może stanowić źródło frustracji, niepokojów, zbędnych napięć i negatywnych zachowań, co w rezultacie obniża kulturę pracy i poziom zadowolenia z jej wykonywania.

Podsumowanie i wnioski

Osoba poszukująca pracy często bywa zagubiona. Nie ma jasno sformułowanych celów i dążeń. Z tego powodu podejmowanie tematyki wsparcia osób decydujących się na udział w rekrutacji jest tak ważne. Zasoby rodzinne, które wspierają funkcjonowanie zawodowe osoby, to między innymi pozytywne relacje ze współmałżonkiem i dziećmi (Lachowska, 2012), pozytywna komunikacja, spójność rodziny, autonomia i tożsamość (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski, 2018). Wymienione charakterystyki środowiska rodzinnego są ważnymi wyznacznikami radzenia sobie ze stresem w pracy oraz z sytuacją bezrobocia. Przeprowadzone analizy potwierdziły znaczenie rodziny w podejmowaniu decyzji o udziale w rekrutacji na nieobsadzone stanowisko poniżej posiadanych kwalifikacji. Rekruterzy w procesie pozyskiwania pracownika ostrożnie podchodzą do kwestii związanych z rodziną, nie zawsze jest w dobrym tonie i dobrej praktyce pytać o relacje rodzinne kandydata. W świetle uzyskanych wyników okazuje się jednak, że środowisko rodzinne może mieć duże znaczenie względem podejmowanej przez osobę decyzji o zatrudnieniu.

W kolejnych projektach warto uwzględnić odpowiedzi na następujące pytania badawcze: jak wiele w pracy zawodowej można poświęcić dla rodziny oraz czy potrafimy przewidywać zachowania kandydata w rekrutacji i jego decyzje zawodowe, posiadając informacje dotyczące jego systemu rodzinnego.

Bibliografia

- Biela, A., Chlewiński, Z., Walesa, C. (1978). Rozwój dokonywanych decyzji. *Roczniki Filozoficzne*, 26(4), 5–24.
- Biela, A. (2008). Styl decyzyjny i stres menedżera. W: Z. Uchnast (red.), *Współdziałanie. Rywalizacja. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania* (s. 69–79). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Biela, A. (2011). *Informacja i decyzja w ekonomii behawioralnej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Bohdziewicz, P. (2014). Zarządzanie zasobami ludzkimi jako obszar logistyki. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Zarządzanie*, 41(2), 9–20.
- Boxall, P., Purcell, J. (2008). *Strategy and human resource management*. New York: Palgrave Macmillan.
- Breaugh, J.A., Starke, M. (2000). Research on Employee Recruitment: So Many Remaining Questions. *Journal of Management*, 26, 405–434.
- Brzeziński J., Hornowska, E. (2003). Podstawowe metody badawcze – teoria i praktyka testowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1 (s. 389–435). Gdańsk: GWP.
- Carlson, K.D., Connerly, M.L., Mecham, R.L. (2002). Recruitment evaluation: The case for assessing the quality of applicants attracted. *Personal Psychology*, 55(2), 461–490.
- Chirkowska-Smolak, T. (2000). Aktywność bezrobotnych w świetle psychologicznych modeli poszukiwania pracy. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 62(4), 147–166.
- Chudzicka-Czupała, A. (2004). *Bezrobocie. Różne oblicza wsparcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Czechowska-Bieluga, M., Kanios, A., Sarzyńska, E. (2009). *Profil kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dąbrowska, K. (2014). Programy na rzecz równowagi życia zawodowego i rodzinnego. *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, 17(2), 41–53.
- Dajczak, K. (2007). Aspekt logistyczny selekcji pracowników. *Zeszyty Naukowe Wydziału Nauk Ekonomicznych Politechniki Koszalińskiej*, 11, 75–87.
- Drucker, P. (1993). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. New York: Harper Business.
- Falkowski, A., Tyszka, T. (2001). *Psychologia zachowań konsumenckich*. Gdańsk: GWP.
- Gwiazdowska-Stańczak, S., Sękowski, A.E. (2018). *Rodzina uczniów zdolnych*. Warszawa: Difin.
- Greenhaus, J.H., Beutell, N.J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10, 76–88.
- Greenhaus, J.H., Collins, K.M., Show, J.D. (2003). The relations between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 510–531.
- Grzegorzczak, A. (2003). *Reklama w środowisku komunikacji rynkowej*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Promocji.

- Michna, A., Grygiel, L., Grygiel, P. (2015). Rekrutacja oraz system motywacyjny pracowników jako elementy zarządzania zasobami ludzkimi w wybranej jednostce administracji publicznej. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Organizacja i Zarządzanie*, 78(1928), 278–292.
- Hacker, C. (1997). The costs of poor hiring decisions and how to avoid them. *HR Focus*, 74(10), 13–14.
- Harn, T.J., Thornton, G.C. (1985). Recruiter counseling behaviors and applicant impressions. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 57–65.
- Helgeson, V.S. (1993). Two important distinctions in social support: Kind of support and perceived versus received. *Journal of Applied Psychology*, 23(10), 825–845.
- Jakimiuk, B. (2019). Wsparcie społeczne w miejscu pracy jako czynnik kształtujący satysfakcję zawodową. W: B. Jakimiuk (red.), *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa*, t. 2 (s. 207–220). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Jakubowska, A. (2008). Podejmowanie decyzji i problem ich optymalizacji. W: S. Piocha, R. Gabryszak (red.), *Ekonomia menedżerska dla MSP w teorii i praktyce* (s. 32–31). Warszawa: Difin.
- Kalbarczyk, A. (1999). Psychologiczne konsekwencje utraty pracy i bezrobocia. W: G. Kranas (red.), *Organizacja, praca, bezrobocie* (s. 7–44). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kostrzewski, S., Woras-Kardas, H. (2015). Wpływ bezrobocia na zdrowie i jakość życia osób w starszej grupie wieku produkcyjnego. *Hygeia Public Health*, 50(2), 372–382.
- Kozielecki, J. (1975). *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa: PWN.
- Kozioł, L., Wojtowicz, A. (2016). Wybrane praktyki zarządcze a dobrostan pracowników. *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej, Organizacja i Zarządzanie*, 71, 165–177.
- Lachowska, B.H. (2012). *Praca i rodzina. Konflikt czy synergia?* Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Lachowska, B.H. (2013). O znaczeniu modeli teoretycznych w badaniach rodziny. *Family Forum*, 3, 11–23.
- Lipińska-Grobelny, A. (2014). Od konfliktu do równowagi, czyli ewolucja poglądów na relację między życiem zawodowym i pozazawodowym. W: R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Relacja praca – życie zawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki* (s. 47–60). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lipka, A. (2001). *Logistyka personalna. Temporalne, kosztowe i jakościowe aspekty zarządzania zasobami ludzkimi*. Biblioteka Menedżera i Służby Pracowniczej, z. 212. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego.
- Ludwiczynski, A. (2007). Alokacja zasobów ludzkich w organizacji. W: H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: PWN.
- Michoń, P. (2017). Wpływ bezrobocia na subiektywny dobrostan osób młodych w Polsce. *Polityka Społeczna*, 521(8), 41–47.
- Newell, A., Simon, H.A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Payne, R.L., Jines, J.G. (1987). Measurement and methodological issues in social support. In: S.V. Kasl, C.L. Cooper (Eds.), *Stress and health: Issues in research methodology* (pp. 167–205). New York: John Wiley & Sons Ltd.

- Penc, J. (2005). *Role i umiejętności menedżerskie*. Warszawa: Difin.
- Peplińska, A., Sadowska, A. (2014). Osobowościowe predyktory równoważenia ról zawodowych i rodzinnych wśród kobiet. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19(1), 110–125.
- Plopa, M. (1996). Some personality antecedents of responses to loneliness stress in sea-isolation conditions. *Przegląd Psychologiczny*, 39(1–2), 161–176.
- Plopa, M. (2007). *Psychologia rodziny. Teoria, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pocztowski, A. (2003). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Polańska, A. (1999). *Zarządzanie personelem*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Pratt, L. (1991). The social support functions of the family. In: B. Bandura, I. Kicbusch (Eds.), *Health promotion research: Towards a new social epidemiology* (pp. 229–250). Copenhagen: World Health Organization for Europe.
- Pyrek, R. (2004). Proces rekrutacji pracowników w małych i średnich przedsiębiorstwach. *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie*, 5, 97–110.
- Rafalik, M., Woźniak, J. (2018). Postrzeganie uczciwości nowych i tradycyjnych narzędzi selekcyjnych. *Humanizacja Pracy*, 4(294), 61–77.
- Rehlich, B., Pawtel, J. (2006). Rekrutacja i selekcja w Elektrobudowie SA. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2, 48–60.
- Robak, E., Słocińska, A. (2014). Umiejętność równoważenia życia zawodowego z osobistym w aspekcie wartościowania pracy. W: R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Relacja praca – życie zawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki* (s. 113–118). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Rohrbaugh, C.C., Shanteau, J. (1999). *Context, Process, and Experience: Research on Applied Judgment and Decision Making*. In: F.T. Durso (Eds.), *Handbook of Applied Cognition* (pp. 115–139). Chichester: Wiley.
- Sadowska-Snarska, C. (2014). Koncepcja równowagi praca – życie w kontekście zmian zachodzących w sferze ekonomicznej i społecznej. W: R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Relacje praca – życie zawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki* (s. 21–46). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Sak-Skowron, M., Skowron, Ł. (2017). Determinanty satysfakcji z pracy – studium teoretyczne. *Marketing i Zarządzanie*, 2(48), 243–253.
- Simon, H.A. (1994). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organization. How organizations can be understood in terms of decision processes*. New York: The Macmillan Company.
- Sirgy, M.J., Lee, D.J. (2016). Work-Life Balance: A Quality of Life Model. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1059–1082.
- Smoder, A. (2015). Czas pracy a problemy równowagi między pracą a życiem pozazawodowym. *Ubezpieczenia Społeczne. Teoria i Praktyka*, 3, 132–148.
- Smorczewska, B. (2008). *Cele osób rozpoczynających karierę zawodową a ich przystosowanie do pracy*. Katowice: Uniwersytet Śląski [nieopublikowana praca doktorska].

- Suchar, M. (2009). *Rekrutacja i selekcja personelu*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Svenson, O. (1992). Differentiation and consolidation theory of human decision making: A frame of reference for the study of pre- and postdecision process. *Acta Psychologica*, 80, 143–172.
- Svenson, O. (2011). Post decision consolidation in large group decision making. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 320–328.
- Szkop, K. (2012). Trafność metod doboru personelu wykorzystywanych w przedsiębiorstwie. W: A. Grzegorzczak (red.), *Procesy decyzyjne w warunkach niepewności* (s. 110–134). Warszawa: Wyższa Szkoła Promocji, Mediów i Show Businessu.
- Szukalski, S.M., Wodnicka, M. (2016). *Outsourcing metodyka przygotowywania procesów i ocena efektywności*. Warszawa: Difin.
- Ślebarska, K. (2010). Brak pracy a dobrostan człowieka – czy długotrwale bezrobotni skazani są na bezradność? W: K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała (red.), *Czas w życiu człowieka* (s. 254–272). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Thoits, P.A. (1985). Social support and psychological well-being: Theoretical possibilities. In: J.G. Sarson, B.R. Sarson (Eds.), *Social Support Theory, Research and Replications* (pp. 51–72). Dordrecht: Springer.
- Tomaszewska-Lipiec, R. (2014). Równowaga praca-życia pozazawodowe czynnikiem wspomagającym rozwój zawodowy. *Polityka Społeczna*, 3, 17–22.
- Turban, D.B., Campion, J.E., Eyring, A.R. (1995). Factors related to job acceptance decisions of college recruits. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 688–702.
- Tymińska, J. (2019). Pozyskiwanie i motywowanie pracowników na przykładzie firmy Adampol S.A. *Akademia Zarządzania*, 3(1), 39–49.
- Tyszka, T. (2010) *Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wieczorkowska, G., Król, D., Król, G. (1999). Wybrane czynniki wpływające na subiektywną łatwość zmiany zawodu i pracy. W: G. Kranas (red.), *Organizacja praca bezrobocie* (s. 59–84). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wilcox, B.L., Vernberg, E.M. (1985). Conceptual and methodological issues in social support. In: J.G. Sarson, B.R. Sarson (Eds.), *Social support: Theory, research and applications* (pp. 373–392). Dordrecht: Springer.
- Wierzbicki, A.P. (2018). *Teoria i praktyka wspomagania decyzji*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Woźniak, J. (2013). *Rekrutacja – teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Załącznik 1

Ankieta badawcza

Status zawodowy: ☐ Pracuję ☐ Nie pracuję	Płeć: K ☐ M ☐	Wiek:
Miejsce zamieszkania: ☐ wieś ☐ małe miasto (do 10 tys.) ☐ średnie miasto (do 100 tys.) ☐ duże miasto (pow. 100 tys.)		
Wykształcenie: ☐ Podstawowe ☐ Zawodowe ☐ Średnie ogólne ☐ Średnie techniczne ☐ Wyższe I stopnia (licencjat) ☐ Wyższe II stopnia (magisterskie lub pokrewne) ☐ Studia podyplomowe lub doktorat		
Tryb nauki: ☐ nie uczę się ☐ uczę się dziennie ☐ uczę się zaocznie ☐ uczę się wieczorowo		
Wykonywany zawód:		
Sytuacja materialna: ☐ bardzo dobra ☐ zadowalająca ☐ raczej niezadowalająca ☐ bardzo trudna ☐ nie chcę opowiadać		
Szkolenia zwiększające kwalifikacje: TAK ☐ NIE ☐ Jakie szkolenia?.....		
Staż pracy zawodowej: ☐ brak doświadczenia zawodowego ☐ do 1 roku ☐ 1–3 lata ☐ powyżej 3 lat		

Doświadczenie zawodowe (3 ostatnie miejsca pracy):	
Firma 1 – Poziom zajmowanego stanowiska pracy: ☐ podstawowe ☐ specjalistyczne ☐ kierownicze	Staż pracy (miesiące)
Zakres obowiązków (proszę wpisać 5 podstawowych):	
Firma 2 – Poziom zajmowanego stanowiska pracy: ☐ podstawowe ☐ specjalistyczne ☐ kierownicze	Staż pracy (miesiące)
Zakres obowiązków (proszę wpisać 5 podstawowych):	
Firma 3 – Poziom zajmowanego stanowiska pracy: ☐ podstawowe ☐ specjalistyczne ☐ kierownicze	Staż pracy (miesiące)
Zakres obowiązków (proszę wpisać 5 podstawowych):	

INSTRUKCJA: Poniżej znajdują się różne stwierdzenia, które odnoszą się do Pana/Pani przekonań o sobie. Proszę wskazać, w jakim stopniu zgadza się, bądź nie zgadza się Pan/Pani z każdym z tych twierdzeń. Wybraną odpowiedź proszę otoczyć kółkiem.

Skala Decyzji Rekrutacyjnej

Autor: Ewelina Okoniewska

1 – zdecydowanie nie zgadzam się

2 – raczej nie zgadzam się

3 – trudno powiedzieć

4 – raczej zgadzam się

5 – zdecydowanie zgadzam się

1	Czuję, że mogę liczyć na wsparcie ze strony rodziny odnośnie moich decyzji zawodowych	1	2	3	4	5
2	Do tej pory kiedy szukałem(am) nowej pracy, czułem(am) presję ze strony rodziny, aby szybko ją znaleźć	1	2	3	4	5
3	W sytuacji poszukiwania pracy czuję, że to członkowie rodziny podejmują za mnie decyzje	1	2	3	4	5
4	Dla członków mojej rodziny nie są istotne moje kwalifikacje, ale fakt, że mam zatrudnienie	1	2	3	4	5
5	Gdyby moje zdrowie było w lepszym stanie, mógłbym/mogłabym wykonywać pracę zgodną z moimi kwalifikacjami	1	2	3	4	5
6	Na dzień dzisiejszy moje zdrowie jest przeszkodą w realizacji kariery zawodowej	1	2	3	4	5
7	Odczuwam tak silny dyskomfort, że nie jestem w stanie wykonywać pracy takiej jakbym chciał(a)	1	2	3	4	5
8	Odczuwany przeze mnie ból uniemożliwia mi podjęcie atrakcyjnej dla mnie pracy	1	2	3	4	5
9	Jestem w tak dobrej sytuacji finansowej, że nie mam potrzeby wykonywać pracy, do której się kształciłem(am)	1	2	3	4	5
10	Nie mam potrzeby wykonywania pracy zgodnej z moimi kwalifikacjami, ze względu na dobrą sytuację finansową	1	2	3	4	5
11	Moja sytuacja finansowa zmusza mnie do podjęcia pracy poniżej moich kwalifikacji	1	2	3	4	5
12	Na przeszkodzie do podjęcia pracy, jaką chciał(a)bym wykonywać, jest moja trudna sytuacja finansowa	1	2	3	4	5
13	Ostatnio zdarzyła się sytuacja losowa, która spowodowała, że nie mogę podjąć wymarzonej pracy	1	2	3	4	5
14	Gdyby nie sytuacja losowa, która się ostatnio wydarzyła, mógłbym/mogłabym podjąć pracę adekwatną do moich kwalifikacji	1	2	3	4	5